المملكة العربية السعودية

وزار ة التعليم العالي

جامعة الملك سعود

عمادة الدراسات العليا

قسم التربية الخاصة

مدى معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في قسم التربية الخاصة بكلية التربية في جامعة الملك سعود

إعداد الطالب

محمد علي مفرح القحطاني

٤٢٥١٢١٢٢٩

إشراف

أ.د. عبد العزيز محمد العبد الجبار

قسم التربية الخاصة

العام الجامعي

١٤٢٨هـــ الموافق ٢٠٠٧م

أ

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود
عمادة الدراسات العليا
كلية التربية
قسم التربية الخاصة

مدى معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة

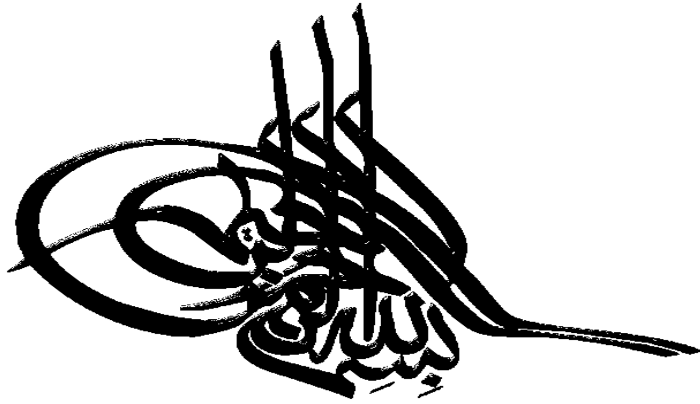
قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في قسم التربية الخاصة بكلية التربية في جامعة الملك سعود

إعداد
محمد علي مفرح القحطاني
٤٢٥١٢١٢٢٩

نوقشت هذه الرسالة يوم الأربعاء ٢٣ / ٣ / ١٤٢٨هـ الموافق ١١ / ٤ / ٢٠٠٧م وتم إجازتها

أعضاء لجنة المناقشة

أ. د / عبد العزيز بن محمد العبد الجبار (مقررا) ....
أ. د / محمد محمد شوكت (عضوا) ....
د. / علي محمد هوساوي (عضوا) ....



{ رب أَوزعِني أَنْ أَشكُر نِعمتك الَّتِي أَنعمت علَي وعلَى والِدي وأَنْ أَعملَ صالِحا ترضاه وأَدخِلْنِي بِرحمتِك فِي عِبادِك الصالِحِين }

صدق الله العظيم

سورة النمل : الآية رقم (١٩)

الإهداء

إلى والدي الغاليين ....

اللذين وقفا إلى جانبي في كل خطوات دراستي التي تكللت بفضل الله بنجاح.

إلى زوجتي وابنتيّ ....

الذين تحملوا معي مشاق العمل والدراسة.

إلى إخواني وبقية أفراد أسرتي.........

الذين دعموا مسيرتي في هذا المجال.

إلى جميع الباحثين والباحثات والعاملين في مختلف المجالات .....

وإلى أحبائي الأعزاء المتخلفين عقلياً وأسرهم ....

[[إليهم جميعاً أهدي هذا الجهد المتواضع]]

كلمة شكر وعرفان

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، سيدنا محمد وعلى آلــه وصحبه أجمعين . بعد أن من الله علي بإتمام هذه الرسالة أتقدم بعد شكر الله عز وجل بالشكر والعرفــان والامتنان إلى الأستاذ الدكتور/ عبد العزيز بن محمد العبد الجبار المشرف على هذه الرسالة والذي كان له الفضل بعد الله في ظهورها بالمظهر العلمي اللائق، فقد استنرت برأيه، واسترشدت بعلمه الغزير واستفدت من توجيهاته وملاحظاته النيرة، فله مني جزيل الشكر والعرفان.

كما أتوجه بالشكر والتقدير إلى كل من سعادة الأستاذ الدكتور محمد محمد شــوكت وســعادة الدكتور علي محمد هوساوي لتفضلهما بقبول مناقشة هذه الرسالة وعلى ما قدماه من توجيهات قيمة لإتمام هذا العمل، كما أتقدم بالشكر والعرفان إلى سعادة رئيس قسم التربية الخاصة الدكتور/ زيد البتال، على تيسيره لكثير من الأمور في سبيل إنجاز هذا العمل . كما أتوجه بالشكر والتقدير إلى السادة أعــضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة وقسم علم النفس بجامعة الملك سعود الذين قاموا بتحكيم أداة الدراسة، والشكر موصول كذلك للعاملين في مركز البحوث التربوية في كلية التربية بجامعة الملك سعود على مــا بذلوه من جهد في تحليل بيانات هذه الدراسة،كما أشكر كل من أسهم معي برأي أو جهد، طيلة فتــرة إعداد هذه الرسالة سائلاً الله تعالى أن يجزي الجميع خير الجزاء، وأن يوفقنا لما يحبه ويرضاه، إنه جواد كريم.

الباحث

مستخلص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية في مدينة الرياض، ومعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مدى المعرفة والالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية باختلاف متغيرات الدراسة (العمر، المؤهل الدراسي، الخبرة التدريسية، الوظيفة، مكان العمل)، وتحديد العوامل التي قد تحول دون المعرفة والالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية من وجهة نظر العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية، وفي ضوء هدف الدراسة تم تحديد أسئلة الدراسة ومصطلحاتها وحدودها ، وللإجابة على أسئلة الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بتصميم أداة الدراسة (الاستبانة)، و التأكد من صدقها وثباتها، وشملت الدراسة جميع أفراد مجتمعها من العاملين في برامج ومعاهد التربية الفكرية في مدينة الرياض والبالغ عددهم (٥٦٧)، وزعت عليهم أداة الدراسة (الاستبانة) وبلغ عدد ما تم الإجابة علية (٥٣٦) استبانة، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. بينت نتائج الدراسة اتفاق العاملين بشدة على أن لديهم معرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية. وبلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (٤,٣٣ من أصل ٥). أما عبارات هذا المحور فقد تراوحت متوسطات استجابات أفراد الدراسة عليها بين (٤,٦٥ إلى ٣,٩٣ من أصل ٥) وبينت النتائج كذلك أن العبارة الأكثر معرفة هي " لدي معرفة بأن نجاح الخطة التربوية الفردية يتوقف على توفير جميع الإمكانات

المادية والبشرية والمكانية والمستلزمات التعليمية "، في حين جاءت عبارة " لدي معرفة بأنه لا يمكن إعداد الخطة التربوية الفردية بدون توصية من فريق التقييم والتشخيص". أقل العبارات معرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية.

٢. بينت النتائج موافقة العاملين بأن لديهم التزاما بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣,٩٧ من أصل ٥) أما عبارات هذا المحور فقد تراوحت متوسطات استجابات أفراد الدراسة بين(٤,٠٥ إلى ٣,٩١ من أصل ٥). وبينت النتائج كذلك أن العبارة الأكثر التزاماً هي " لدي التزام بعملية التواصل مع أسرة التلميذ المتخلف عقلياً وذلك لوضع الإجراءات المناسبة لحاجات التلميذ ضمن خطته التربوية الفردية". في حين جاءت عبارة "لدي التزام بالقواعد التنظيمية المنظمة لأسلوب الخطة التربوية الفردية"، أقل العبارات التزاماً بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية.

٣. فيما يتعلق بالفروق في استجابات أفراد الدراسة حول مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، فقد كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف متغير المؤهل الدراسي لصالح الحاصلين على درجة البكالوريوس في التربية الخاصة، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف

متغير الوظيفة لصالح معلمي التربية الخاصة، في حين لا توجد فروق دالة بـــاختلاف متغير العمر، والخبرة التدريسية، ومكان العمل.

٤. فيما يتعلق بالفروق في استجابات أفراد الدراسة حول مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، فقد كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى اختلاف متغيرات الدراسة (العمر، المؤهـــل الدراســـي، الخـــبرة التدريسية، الوظيفة، مكان العمل).

٥. بينت النتائج موافقة العاملين بأن لديهم عوامل قد تحول دون معرفتـــهم والتـــزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لهـــذا المحور (٣,٦٨ من أصل ٥)، أما عبارات هذا المحور فقـــد تراوحـــت متوســـطات استجابات أفراد الدراسة بين (٤,١٧ إلى ٣,٢٤ من أصل ٥). وبينت النتائج أن أكثر العوامل التي تحول دون المعرفة والالتزام هي "عدم وجود ورش عمل توضح القواعـــد التنظيمية للتربية الخاصة بشكل عام والخطة التربوية الفردية بشكل خاص"، وفي حين جاء العامل "عدم اهتمام المشرفين التربويين بفكرة الخطة التربوية الفردية مما يقلل من اهتمامهم بالقواعد المنظمة لها"، أقل العوامل التي قد تحـــول دون المعرفـــة والالتـــزام بالقواعد التنظيمية وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة قدم الباحث التوصيات التالية:

١- أن تقدم الجامعات ممثلة في كليات التربية ، وكليات خدمة المجتمع ورش عمل و دورات تدريبية للعاملين توضح القواعد التنظيمية للتربية الخاصة بشكل عام والخطة التربوية الفردية بشكل خاص .

٢- تطوير الخطط التربوية الفردية المطبقة في معاهد وبرامج التربية الفكرية بحيث تكون ملائمة لحاجات وخصائص وقدرات التلاميذ ذوي التخلف العقلي .

٣- ضرورة الاهتمام بالبرامج التربوية الفردية على مستوى الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية التي تعد الكوادر العاملة مع الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة .

٤- التأكيد على ضرورة التعاون بين إعضاء فريق الخطة التربوية الفردية لما لها من آثار إيجابية ، ودعم لبلوغ الخطة أهدافها .

٥- التأكيد على إشراك أسرة التلميذ المتخلف عقلياً في الخطة التربوية الفردية لأن ذلك يساعد في تسريع إنجاح الخطة التربوية الفردية .

٦- تزويد العاملين في البرامج والمعاهد بنسخ من القواعد التنظيمية بداية كل عام دراسي .

٧- مبادرة ادارات برامج ومعاهد التربية الفكرية بمتابعة وتنفيذ كل جديد في القواعد التنظيمية وخصوصاً فيما يتعلق بالخطة التربوية الفردية .

٨- تخفيض نصاب معلمي التربية الفكرية لكي يلتزموا بتطبيق الخطة التربوية الفردية

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
صفحة الإجازة	أ
آية قرآنية (من سورة النمل)	ب
الإهداء	ج
شكر وعرفان	د
مستخلص الدراسة	هـــ
فهرس الموضوعات	ط
فهرس الجداول	م
فهرس الملاحق	س
الفصل الأول : مدخل الدراسة	١
مقدمة	٢
مشكلة الدراسة	٤
تساؤلات الدراسة	٥
أهداف الدراسة	٦
أهمية الدراسة	٧
حدود الدراسة	٨
مصطلحات الدراسة	٩
الفصل الثاني : الإطار النظري	١١
مقدمة	١٢
أولاً : القواعد التنظيمية	١٢
مقدمة	١٢
ثانياً : التخلف العقلي	١٤
مقدمة	١٤
مصطلح التخلف العقلي	١٦
تعريفات التخلف العقلي	١٧

الموضوع	الصفحة
ثالثا : الخطة التربوية الفردية	٢٢
مقدمة	٢٢
الخلفية التاريخية عن الخطة التربوية الفردية	٢٤
مفهوم الخطة التربوية الفردية	٢٥
تعريف الخطة التربوية الفردية	٢٦
أهمية الخطة التربوية الفردية	٣٠
أهداف الخطة التربوية الفردية	٣٣
عناصر الخطة التربوية الفردية	٣٥
الاعتبارات الأساسية للخطة التربوية الفردية	٣٦
متطلبات إعداد وتنفيذ وتقويم الخطة التربوية الفردية	٣٧
رابعاً : التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية	٤٠
مقدمة	٤٠
مفهوم التربية الخاصة	٤١
نشأة التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية	٤٣
أهداف التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية	٤٨
أسس ومبادئ التربية الخاصة	٥٠
أسس وثوابت التربية الخاصة	٥١
استراتيجية برامج التربية الخاصة	٥٥
العوامل التي ساهمت في سرعة تطور التربية الخاصة وانتشار برامجها في المملكة العربية السعودية	٥٦
خامساً : القوانين والتشريعات المتعلقة بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة	٥٨
مفهوم القوانين والتشريعات	٥٨
القوانين والتشريعات الدولية المتعلقة بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة	٦٠
مقدمة	٦٠
التجارب الدولية في مجال القوانين والتشريعات الخاصة بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة	٦٠
القوانين والتشريعات العربية المتعلقة بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة	٧٥
مقدمة	٧٥

الموضوع	الصفحة
التجارب العربية في مجال القوانين والتشريعات الخاصة بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة	٧٨
القوانين والتشريعات المتعلقة بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المملكة العربية السعودية	٨٢
التطور التاريخي لأنظمة ولوائح رعاية المعوقين وتأهيلهم في المملكة العربية السعودية	٨٥
الفصل الثالث : الدراسات السابقة	٩٤
أولاً : الدراسات المتعلقة بالتربية الخاصة	٩٦
تعقيب على الدراسات السابقة	١٠٨
جوانب اتفاق بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية	١٠٩
جوانب اختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية	١٠٩
ثانياً : الدراسات المتعلقة بالخطة التربوية الفردية	١١٠
تعقيب على الدراسات السابقة	١٢١
جوانب اتفاق بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية	١٢٤
جوانب اختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية	١٢٤
ثالثاً : الدراسات المتعلقة بقوانين وتشريعات التربية الخاصة	١٢٥
تعقيب على الدراسات السابقة	١٣٢
جوانب اتفاق بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية	١٣٣
جوانب اختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية	١٣٣
أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة	١٣٤
الفصل الرابع : منهجية الدراسة وإجراءاتها	١٣٥
أولاً : منهج الدراسة	١٣٦
ثانياً : مجتمع الدراسة	١٣٦
ثالثاً : عينة الدراسة	١٣٧
رابعاً :خصائص عينة الدراسة	١٣٨
خامساً :أداة الدراسة	١٤٢
سادساً : :صدق الأداة (الاستبانة)	١٤٤
سابعاً : ثبات الأداة (الاستبانة)	١٥٠
ثامناً : تطبيق الأداة (الاستبانة)	١٥١

الموضوع	الصفحة
تاسعاً : أساليب المعالجة الإحصائية	١٥٢
الفصل الخامس : تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها	١٥٣
تمهيد	١٥٤
عرض نتائج محاور الدراسة ومناقشتها	١٥٤
إجابة السؤال الأول ومناقشة نتائجه	١٥٤
إجابة السؤال الثاني ومناقشة نتائجه	١٥٩
إجابة السؤال الثالث ومناقشة نتائجه	١٦٤
إجابة السؤال الرابع ومناقشة نتائجه	١٧٣
إجابة السؤال الخامس ومناقشة نتائجه	١٧٩
الفصل السادس : خلاصة نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات	١٨٨
أولاً : خلاصة نتائج الدراسة	١٨٩
ثانياً : التوصيات	١٩٥
الدراسات المقترحة	١٩٦
المراجع	١٩٧
أولاً : المراجع العربية	١٩٨
ثانياً : المراجع الأجنبية	٢٠٩

فهرس الجداول

رقم الجدول	الموضوع	رقم الصفحة
(١)	توزيع معاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية حسب الفئات المستفيدة	٤٧
(٢)	التطورات الرئيسية للقوانين العالمية لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة من عام ١٩٥٨-١٩٧٨م	٦١
(٣)	توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للوظيفة	١٣٨
(٤)	توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لفئات العمر	١٣٩
(٥)	توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لفئات الخبرة التدريسية	١٤٠
(٦)	توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمؤهل الدراسي	١٤١
(٧)	توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمكان التعليمي	١٤٢
(٨)	المحاور المختلفة للاستبانة وعدد فقراتها والنسب المئوية لكل محور	١٤٤
(٩)	نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات الاستبانة	١٤٦
(١٠)	الاتساق الداخلي لاستبانة الدراسة	١٤٩
(١١)	معامل الثبات لمحاور الاستبانة باستخدام معامل الفاكرونباخ	١٥٠
(١٢)	التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مدى المعرفة مرتبة ترتيبا تنازلياً	١٥٥
(١٣)	التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مدى الالتزام مرتبة ترتيبا تنازلياً	١٦٠
(١٤)	تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول محور مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وفقا لاختلاف العمر	١٦٥
(١٥)	تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول محور مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وفقاً للمؤهل الدراسي	١٦٦
(١٦)	اختبار شيفيه للكشف عن دلالة الفروق الناتجة في محور مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية	١٦٧
(١٧)	تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وفقا لاختلاف متغير الخبرة التدريسية	١٦٨

رقم الجدول	الموضوع	رقم الصفحة
(١٨)	تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وفقا لاختلاف متغير الوظيفة	١٧٠
(١٩)	اختبار شيفيه للكشف عن دلالة الفروق الناتجة في محور مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وفقا لاختلاف متغير الوظيفة	١٧٠
(٢٠)	اختبار " ت " لدلالة الفروق بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغير مكان العمل (معهد - برنامج) في مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية	١٧٢
(٢١)	تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول محور مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وفقا لاختلاف العمر .	١٧٣
(٢٢)	تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول محور مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وفقا لاختلاف المؤهل الدراسي	١٧٥
(٢٣)	تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول محور مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وفقا لاختلاف الخبرة التدريسية	١٧٦
(٢٤)	تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول محور مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وفقا لاختلاف الوظيفة	١٧٧
(٢٥)	اختبار " ت " لدلالة الفروق بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغير مكان العمل (معهد - برنامج) في مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية	١٧٨
(٢٦)	التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور العوامل التي تحول دون المعرفة والالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية مرتبة ترتيبا تنازلياً	١٨٠
(٢٧)	العوامل التي تحول دون المعرفة والالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية التي أضافها أفراد عينة الدراسة حسب تكرارها	١٨٧

فهرس الملاحق

رقم الملحق	الموضوع	رقم الصفحة
(١)	الاستبانة في صورتها الأولية	٢١٥
(٢)	الاستبانة في صورتها النهائية	٢٢٤
(٣)	بيان بأسماء السادة المحكمين	٢٣٠
(٤)	بيان بخطة برامج مركز الإشراف التربوي	٢٣٢
(٥)	خطاب موافقة رئيس قسم التربية الخاصة على تطبيق أداة الدراسة	٢٣٤
(٦)	خطاب عميد كلية التربية موجه إلى مدير عام التربية والتعليم بمنطقة الرياض بطلب الموافقة على تطبيق أداة الدراسة	٢٣٦
(٧)	خطاب مدير عام التربية والتعليم بمنطقة الرياض (بنين) موجه إلى مديري المعاهد والمدارس التي بها برامج تربية فكرية بشأن تسهيل مهمة باحث	٢٣٨
(٨)	بيان بأسماء معاهد وبرامج التربية الفكرية التي يعمل بها أفراد عينة الدراسة ومراكز الإشراف التابعة لها	٢٤٠

الفصل الأول

مدخل الدراسة

- مقدمة.
- مشكلة الدراسة.
- تساؤلات الدراسة.
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- حدود الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.

الفصل الأول

مدخل الدراسة

المقدمة:

تعد التشريعات والقوانين والقواعد التنظيمية الخاصة لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة من أهم المواضيع المطروحة سواء على الصعيد الدولي أو الصعيد العربي أو الصعيد المحلي، فعلى الصعيد الدولي عقدت المؤتمرات الدولية التي أصدرت توصيات خاصة بحقوق المعوقين ومسؤولية الدول والمجتمع الدولي حيالهم ومنها صدور الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عن الجمعية العامة للأمم المتحدة سنة ١٩٤٨م، وصدور إعلان الأمم المتحدة سنة ١٩٧٥م الذي ينص : على احترام حقوق المعوقين وحماية حقوقهم الأساسية أسوة بأقرانهم في المجتمع بغض النظر عن طبيعة أو شدة إعاقتهم ، وصدور برنامج العمل العالمي للمعوقين سنة ١٩٨٣م والذي يؤكد حق المعوقين في المساواة والمشاركة في أنظمة الحياة المختلفة أسوة بأفراد المجتمع، وكذلك عقد مؤتمر خاص بحقوق الطفل عام ١٩٨٩م ينص على حق المعوقين في توفير حياة كريمة تعزز من قدراتهم وإمكاناتهم ومشاركاتهم في المجتمع، وكذلك الإعلان عن حقوق المتخلفين عقلياً الصادر في عام ١٩٨١م والذي ينادي بأن الطفل المتخلف عقلياً له حقوق وواجبات مثله مثل الأطفال العاديين (شيرة، ٢٠٠٠م)، وأما على الصعيد العربي فلقد شهد تطوراً ملحوظاً ومهماً في مجال القوانين والتشريعات التي تبرز في حماية حقوق ذوى الاحتياجات الخاصة، ومن هذه القوانين صدور قانون رعاية المعوقين رقم -١٢- لسنة ١٩٩٣م في المملكة الأردنية الهاشمية وصدور قانون المعوقين رقم -٣٩- لسنة ١٩٧٥م في جمهورية مصر العربية. (مسعود، محمد، مراد، ٢٠٠٥م)، وأما على الصعيد المحلي فلقد اهتمت المملكة العربية السعودية بوضع التشريعات للمعوقين منذ النصف الثاني من القرن العشرين، ومن هذه التشريعات

صدور القرار رقم (٧١٥) بتاريخ ١٣/ ٥/١٣٩٤ والمتضمن إنشاء مراكز متخصصة لرعاية فئات المعوقين، وصدور أول لائحة لبرامج التأهيل المهني للمعوقين بالقرار رقم (١٣٥٥) في ١٧/ ٩ /١٣٩٤ هـ، وصدور القرار رقم ٢١٩ بتاريخ ٢٧ /١١ /١٤٠٠ والمتضمن الموافقة على دراسة أوضاع المعوقين وتقديم أفضل السبل بتأمين الرعاية اللازمة لهم، وصدور القرار رقم ٢٧ / ٣١٩٥ بتاريخ ٢٤/ ٩ /١٤١٦هـ بالموافقة على إصدار اللائحة التنظيمية للأقسام الداخلية لمعاهد التربية الخاصة، وكذلك صدور القرار رقم ٢٢٧ بتاريخ ١٣/ ٩ /١٤٢٣هـ بالموافقة على المشروع الوطني للتعامل مع التوحد واضطرابات النمو الشامل، وكذلك صدور المرسوم الملكي الكريم رقم (٢٤٤) بتاريخ ١٥/٩/١٤٢١هـ بالموافقة على نظام رعاية المعوقين وإقراره للعمل به من قبل القطاعات المعنية في الدولة(جمعية المعاقين بالمنطقة الشرقية، ٢٠٠١م)، وصدور القرار رقم أ /٦٦ بتاريخ ٢٧ /٤ /١٤٢٣هـ على إنشاء المجلس الأعلى لشؤون المعوقين،(الطريقي، ٢٠٠٤).

وعلى ضوء ما سبق من جهود واهتمام بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة فقد جاء القرار رقم ٢٧/١٦٧٤ بتاريخ ٥ ٤ ١٤٢٢هـ الذي يحمل الموافقة على تطبيق القواعد التنظيمية في معاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة التربية و التعليم و العمل بها مع بداية العام الدراسي (١٤٢٢-١٤٢٣ هـ) (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ). وتأتي أهمية القواعد التنظيمية في تنظيم العملية التعليمية والارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة وتحديد مسؤوليات ومهام العاملين الموكلة إليهم وتفعيل الفريق المتعدد التخصصات مما ينعكس بشكل إيجابي على تربية وتعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، ولا يخفى على أحد من العاملين ما قدمته الأسرة الوطنية عندما أعدت دليلا ونماذج للخطة التربوية الفردية وتم تطبيقها في الميدان لسنة دراسية كاملة ومن ثم طلب من العاملين في برامج ومعاهد التربية الخاصة تقديم اقتراحاتهم لتعديله من خلال ما يتضح بعد التطبيق، وقد ورد من العاملين اقتراحاتهم وتمت دراستها وتعديل الدليل والبرنامج على ضوء

تللك المقترحات، واعتمدت الصيغة النهائية من قبل أعضاء الأُسرة الوطنية وتم إقرارهـــا، الأمـــر الـــذي يستدعي الكشف عن مدى معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وهو ما ستحاول القيام به الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة :

من خلال عمل الباحث الحالي في أحد برامج التربية الفكرية بالرياض وجد أن من بين الصعوبات التي قد تواجه العاملين في التربية الخاصة بشكل عام وفي التربية الفكرية بشكل خاص هو قلـــة معرفتـــهم والتزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية مما قد يؤثر على مرونة العمل وروح الفريـــق الواحد، وأن معرفة العاملين بالتشخيص ومروراً بالعلاج ثم التقييم يؤدي إلى سهولة العمليـــة التعليميـــة وتقديم أفضل الخدمات للتلاميذ ذوي التخلف العقلي، كما أنه إذا حدث خلل ما في تطبيـــق القواعـــد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية فمن السهل الوقوف على مكان الخلل وكذلك فإن عدم معرفـــة والتزام العاملين في التربية الفكرية بتلك القواعد والتنظيمات المتعلقة بالخطة التربوية الفردية والمهام المكلفين بها قد يؤدي إلى نتائج تربوية وتعليمية أقل كفاءة وذلك على العكس من المعرفة والالتزم بهذه القواعد الذي قد يؤدي إلى نتائج تربوية وتعليمية أكثر كفاءة ، وبناء على ماسبق فالدراسة الحالية تسعى إلى التعرف على مدى معرفة والتزام العاملين في التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية ، ومعرفة أثر بعض المتغيرات وهي : المؤهل العلمي، والعمر،والخبرة التدريسية،والوظيفة، ومكان العمل على معرفـــة والتزام العاملين بتلك القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية ومعرفة العوامل التي قد تحـــول دون المعرفة والالتزام بهذه القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وقد تحددت مـــشكلة البحـــث في التساؤل العام التالي:

"ما مدى معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية _ المتعلقة بالخطة التربوية الفردية_ لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في مدينة الرياض ؟.

تساؤلات الدراسة:

ستحاول الدراسة الحالية الإجابة على التساؤلات الأتية :

١- ما مدى معرفة العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية؟

٢- ما مدى التزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية؟

٣- هل يختلف مدى معرفة العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية باختلاف العمر،والمؤهل الدراسي، والخبرة التدريسية، والوظيفة، ومكان العمل؟

٤- هل يختلف مدى التزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية باختلاف العمر، والمؤهل الدراسي، والخبرة التدريسية، والوظيفة ، ومكان العمل؟

٥- ما العوامل التي تحول دون معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية؟.

أهداف الدراسة:

تأسيساً على ما تقدم في إطار مشكلة الدراسة تسعى الدراسة الحالية إلى:

١- الكشف عن مدى معرفة العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية.

٢- الكشف عن مدى التزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية.

٣- التعرف على بعض المتغيرات المرتبطة بمدى معرفة العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وهي: العمر، والمؤهل الدراسي، والخبرة التدريسية، والوظيفة، ومكان العمل.

٤- التعرف على بعض المتغيرات المرتبطة بمدى التزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وهي: العمر، والمؤهل الدراسي، والخبرة التدريسية،والوظيفة، ومكان العمل.

٥- تحديد العوامل التي تحول دون معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية.

أهمية الدراسة :

تعتبر القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية والمطبقة في معاهد وبرامج التربية الخاصة هي التشريع الفعلي للتربية الخاصة وفي ضوء ذلك يمكن تحديد أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١ - الأهمية النظرية:

نظراً لحداثة القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية ولندرة الدراسات والأبحاث في هذا المجال فإن الدراسة الحالية تعتبر أول دراسة تتناول مدى معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وبالتالي سيكون هناك معلومة نظرية تدور طبيعتها حول القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية.

٢ - الأهمية التطبيقية:

إن هذه الدراسة سوف تقدم معلومات عن مدى معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وأيضاً تقدم معلومات عن العوامل التي تحـــول دون معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية والتي يمكن أخذها في الاعتبار عند إعداد البرامج الخاصة بتأهيل وإعداد هؤلاء العاملين وكذلك عنـــد إقامة الدورات التدريبية وورش العمل.

حدود الدراسة :

تقتصر هذه الدراسة على:

١ - الحدود المكانية:

برامج ومعاهد التربية الفكرية لجميع المراحل (الابتدائي، المتوسط، الثانوي) الحكومية للبنين التابعة لوزارة التربية والتعليم في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددها (**٤١**) معهداً وبرنامجاً وزعت على النحو الآتي: **معهدان و ٣٩ برنامجاً.**

٢ - الحدود الزمانية:

الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٢٧-١٤٢٨هـ.

٣ - الحدود الموضوعية:

سوف تقتصر هذه الدراسة على مدى معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية ، ومن حيث متغيرات البحث في معرفة القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية والمطبقة في برامج ومعاهد التربية الفكرية ومن حيث معرفة العوامل التي قد تحول دون معرفتهم والتزامهم بهذه القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية.

مصطلحات الدراسة :

١ - العاملون :

هم أولئك الأشخاص الذين يتعاملون مع الطلاب المتخلفين عقلياً مـــن خـــلال المواقـــف التعليميـــة (المعلمون) والتشخيصية والإرشادية (الاختصاصي النفسي والاجتماعي والمرشد التربوي) والتأهيليـــة العلاجية (اختصاصي معالج اللغة والكلام). (الوابلى، ١٩٩٦م ص ٢٠٥)

ويعرف الباحث العاملين إجرائياً بأنهم: القائمون على العمل مع التلاميذ ذوي التخلف العقلي من خـــلال المواقف التعليمية (المعلمون _ المديرون _ الإخصائيون _ المرشدون) ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض.

٢ - القواعد التنظيمية:

يعرف الباحث القواعد التنظيمية إجرائياً بأنها مجموعة من القواعد والأسس والإجراءات والضوابط والشروط المنظمة للعمل بها في معاهد وبرامج التربية الفكرية لخدمة الأطفـــال ذوي التخلـــف العقلـــي والصادرة من الأمانة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.

٣ - معاهد التربية الفكرية:

هي مدارس داخلية أو نهارية تخدم حالات التخلف العقلي المختلفة كالقابلين للـــتعلم وحـــالات التوحد التي لديها تخلف عقلي وحالات تعدد العوق التي لديها تخلف عقلـــي. (المجموعـــة الاستـــشارية التخصصية للتخلف العقلي، ٢٠٠٥م). ويعرف الباحث معاهد التربية الفكرية إجرائيًا بأنها المدارس الـــتي تقدم البرامج التعليمية والثقافية للتلاميذ ذوي التخلف العقلي.

٤ - برامج التربية الفكرية :

مجموعة من الصفوف الدراسية الملحقة بمدارس التعليم العام والتي تقدم خدماتها الأكاديمية وغير الأكاديمية للتلاميذ ذوي التخلف العقلي. (الوابلي، ٢٠٠٣م، ص ١٩٩).

ويعرف الباحث برامج التربية الفكرية إجرائياً بأنها فصول ملحقة بالتعليم العام يتم فيها تعليم التلاميذ ذوي التخلف العقلي من فئة القابلين للتعلم.

الفصل الثاني

الإطار النظري

أولاً: القواعد التنظيمية

ثانياً:التخلف العقلي

ثالثاً:الخطة التربوية الفردية

رابعاً: التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية

خامساً:القوانين والتشريعات المتعلقة بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة

الإطار النظري

مقدمة:

يتناول هذا الفصل مناقشة الموضوعات المتعلقة بموضوع الدراسة في جانبها النظري ويشمل ذلك نبذة عن القواعد التنظيمية، ونبذة عن التخلف العقلي، ونبذه عن الخطة التربوية الفردية، ونبذة عن تاريخ التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، ونبذة عن القوانين والتشريعات العالمية والعربية والمحلية المتعلقة بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

أولاً: القواعد التنظيمية:

مقدمة:

إن انطلاقة القواعد التنظيمية انبثقت من استراتيجية التربية الخاصة وذلك تحقيقا لأهداف سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية والتي نصت على أن تعليم المتفوقين والمعوقين جزء لا يتجزأ من النظام التعليمي، وإدراكًا من الوزارة لحجم المشكلة بأن الطلاب في المدارس الابتدائية العادية بحاجة إلى خدمات التربية الخاصة وإيمانا منها بأن المردود الذي سينجم عند تقديم تلك الخدمات للفئات المستهدفة لن يقتصر على تلك الفئات وحسب، بل سيحدث نقلة نوعية في العملية التربوية ويترك آثاراً إيجابية، وتجسيدا لقرار تغيير اسم الأمانة العامة للتعليم الخاص إلى الأمانة العامة للتربية الخاصة لقد تم وضع استراتيجية تربوية تهدف إلى توفير جميع خدمات التربية الخاصة لجميع الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، ولقد اشـــتملت هذه الاستراتيجية على عشرة محاور وهي:

١- تفعيل دور المدارس العادية في مجال تربية وتعليم الأطفال غير العاديين.

٢- توسيع نطاق دور معاهد التربية الخاصة.

٣- تنمية الكوادر البشرية بمعاهد وبرامج التربية الخاصة.

٤- تطوير المناهج والخطط الدراسية والكتب المدرسية بمعاهد وبرامج التربية الخاصة.

٥- تطوير التقنية الحديثة لخدمة الفئات الخاصة.

٦- تطوير الهيكل التنظيمي للأمانة العامة للتربية الخاصة.

٧- دراسة اللوائح القائمة وتطويرها وإعداد لوائح جديدة للبرامج المستقبلية للتربية الخاصة.

٨- تفعيل دور أقسام التربية الخاصة في الإدارات التعليمية.

٩- تفعيل دور البحث العلمي في مجال التربية الخاصة.

١٠- التعاون والتنسيق مع الجهات ذات العلاقة داخل وخارج المملكة العربية السعودية.

وعلى ضوء تلك المحاور وبالتحديد المحور السابع والذي يعمل على دراسة اللوائح القائمة وتطويرها وإعداد لوائح جديدة للبرامج المستقبلية بما يتناسب مع المتغيرات الجوهرية التي حدثت على خريطة التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. (الحسين، سالم، ٢٠٠٠م، ص ص ٥- ٦).

قامت وزارة التربية والتعليم ممثلة في الأمانة العامة للتربية الخاصة بجهود في إعداد القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، ومن ثم تم اتخاذ القرار رقم ١٦٧٤/ ٢٧ بتاريخ ١٤٢٢/٤/٥هـ والذي يحمل الموافقة على تطبيقها والعمل بها في معاهد وبرامج التربية الخاصة بداية العام الدراسي (١٤٢٢-١٤٢٣هـ) .

وتشتمل هذه القواعد التنظيمية على أحد عشر باباً موزعاً على النحو الآتي:

الباب الأول: تعريف المصطلحات.

الباب الثاني: أهداف التربية الخاصة.

الباب الثالث: أسس وثوابت التربية الخاصة.

الباب الرابع: الفئات الخاصة: مفاهيمها وإجراءاتها ومستلزماتها.

الباب الخامس: البرامج الانتقالية والتأهيل.

الباب السادس: التنظيم الإداري والفني للمعاهد والبرامج.

الباب السابع : الارتباط الفني والإداري والمالي بالجهات ذات العلاقة.

الباب الثامن: القياس والتشخيص.

الباب التاسع: الخطة التربوية الفردية.

الباب العاشر: التقويم التربوي والمتابعة.

الباب الحادي عشر: أحكام عامة.(وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ، ص ص ٢-٣).

وتأتي أهمية القواعد التنظيمية في تنظيم العملية التعليمية والارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة وتحديد مسؤوليات ومهام العاملين الموكلة إليهم، وكذلك تساعد على إيجاد المرونة في العمل وتفعيل روح الفريق المتعدد التخصصات.

ثانياً: التخلف العقلي

مقدمة:

التخلف العقلي مشكلة اجتماعية نفسية أدركها الإنسان منذ أقدم العصور، ويعد ميدان التخلف العقلي من ميادين التربية الخاصة التي شهدت تطورات وتغيرات كثيرة نتيجة تغيرات الاتجاهات من السلبية إلى الإيجابية نحو أفراد هذه الفئة على مر العصور، فلقد كان المتخلف عقلياً في عصر الإغريقيين شخصا غير صالح للحياة ويجب التخلص منه، أما في عصر الرومان فقد كانوا يستخدمون المتخلفين عقلياً لأغراض التسلية واللهو، أما في عصر المسيحيين فكانت نظرتهم للمتخلفين عقلياً فيها نوع من الإنسانية وتقبلهم في

المجتمع، ويعتبر عصر النهضة من أسوأ العصور بالنسبة للمتخلفين عقلياً لدرجة أطلق بعضهم على هذا العصر "عصر السلاسل والحديد". (العزة، ٢٠٠١م، ص ١٤٩).

وعندما جاء الإسلام نادى بعدم التفرقة بين البشر وطالب بإقامة المساواة بينهم، ويتميز المجتمع الإسلامي في تعامله مع غير العاديين، بطابع العدل والمساواة والإنسانية، وأن صفة الإنسانية في كيفية التعامل مع الآخرين هي السمات المميزة للحضارة العربية الإسلامية (فياض، ١٩٨٣م، ص ١٤١). وهذه المعاملة الإنسانية للمتخلفين عقلياً وغيرهم لم تأت عرضاً، إنما هي نابعة من تعاليم ديننا الحنيف التي دعت إلى العناية بالمرضى واليتامى والمساكين ونحوهم، ومما لا شك فيه أن المتخلفين عقلياً من هؤلاء المساكين. (النقيثان، ١٤١٠، ص ٥٣).

ولقد ذكر كل من (القريوتي، السرطاوي، الصمادي، ١٩٩٥م) أن المتخلفين عقلياً مروا بأربع مراحل أساسية وهي على النحو الآتي:

أولاً / مرحلة الإبادة: كانت المجتمعات الإنسانية في العصور القديمة تتخلص من الأطفال المعاقين الضعفاء ومن أبرز الأمثلة "جمهورية أفلاطون" التي نادت بضرورة إخراج المعوقين خارج حدود الدولة حتى ينقرضوا وكذلك كانت تفعل إسبرطة والإمبراطورية الرومانية اللتان كانتا تتخلصان من المعوقين بشتى الطرق.

ثانياً / مرحلة الإهمال: في هذه المرحلة الردود السلبية للمعوقين عقلياً خفيفة إذ لم تعد المجتمعات تتخلص منهم بالقتل أو العزل حتى الموت بل يتركون يعيشون في المجتمع مهملين دون أي مساعدة إلى أن يموتوا.

ثالثاً / مرحلة الرعاية الأساسية: في هذة المرحلة تنادى برعاية الضعفاء، والمرضى، والمعوقين وغيرهم من الفئات الأقل حظاً في المجتمع واتسمت هذا المرحلة بالعناية بالمتخلفين عقلياً وتزويدهم بالغذاء والشراب وإيجاد دور الإيواء للمتخلفين عقلياً وذلك بفضل ظهور الديانات السماوي

رابعاً: مرحلة التربية والتأهيل:

بدأت هذه المرحلة مع نهاية القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر وتميزت هذه المرحلة ببدء المحاولات لتدريب المتخلفين عقلياً وتأهيلهم. وتشكل جهود الطبيب الفرنسي (Itard) البداية الحقيقية لهذه المرحلة ومن وراء هذه المرحلة كذلك (Segiun) الذي افتتح سنة ١٨٥٤م أول مؤسسة داخلية للمتخلفين عقلياً وكذلك جهود (Maria montessorei) حيث أنشأت في عام ١٨٩٧م مدرسة للمتخلفين عقليـاً. وبعد الحرب العالمية الثانية ازداد الاهتمام بالمعاقين بشكل عام نتيجة لجهود رعاية معاقي الحرب والجنـود المصابين، واستمر الاهتمام بالمعاقين وازداد الوعي بمشكلة الإعاقة من خلال الإعلان العالمي لحقوق المعوقين والذي تبنته الجمعية العامة للأمم المتحدة عام ١٩٧١م . (ص ص ٦٧-٦٨).

وبالنظر إلى هذه المراحل نجد أنها تدرجت من الانغلاق إلى الانفتاح في تربيتهم وتأهيلهم والعناية بهم حيث بدأت بقتلهم وعزلهم من المجتمع بشكل كامل ثم وصلت إلى المرحلة الأخيرة وهي مرحلة تدريبهم وتأهيلهم في المجتمع بشكل عام.

مصطلح التخلف العقلي:

ظهرت العديد من المصطلحات التي تعبر عن مفهوم التخلف العقلـي Mental Retardation ومنها مصطلح بدون عقل، وصغير العقل، ونقصان العقل (عبيد، ٢٠٠٠م، ص ص ٢٠، ٢١) ، وهنـاك مصطلحات حديثة ومنها القصور العقلي Mental Impairment ومصطلح الضعف العقلي Mental Deficiency ومصطلح الأداء العقلي دون العادي Mental Subnormal، كما ظهـرت في اللغـة العربية أيضاً بعض المصطلحات القديمة والتي تعبر عن مفهوم التخلف العقلي والتي أختفت في الوقت الحاضر ومنه مصطلح الطفل الغبي أو الطفل البليد Dumb،Idiot ، ويرجع هذا التعدد في المصطلحات إلى الترجمة

الحرفية للمصطلحات أو ترجمة المضمون فقط دون الاتفاق في تحديد المضمون، (الروســان،٢٠٠٣ م، ص ص ١٥-١٦).

تعريفات التخلف العقلي:

تعددت تعريفات التخلف العقلي بتعدد التخصصات العلمية ذات العلاقة حيث ظهرت التعريفات الطبية، والتعريفات السيكومترية، والتعريفات الاجتماعية، والتربوية وغيرها.

أ. التعريفات الطبية:

تعتبر التعريفات الطبية من أقدم التعريفات التي حاولت تقديم مفهوم يصف حالة التخلف العقلي بوضوح، وكان العاملون في المجال الطبي مثل الأطباء يركزون على الأسباب المؤدية إلى التخلف العقلــي. ففي عام ١٩٠٠م ركز إيرلاند على المراكز العصبية والأسباب المؤدية إلى تعطلها سواء كان ذلــك قبــل الولادة أو أثناء أو بعد الولادة. ومن المعروف طبياً أن هناك مراكز للإحساس تتوزع على القشرة الدماغية وأن إصابة أي مركز من هذه المراكز قد يؤدي إلى تعطيل وظيفته مثل إصابة مركز الإحساس والحركة أو مركز السمع، وهذه الإصابة بالطبع تؤدي إلى تعطل الجهاز العصبي المركزي؛ إذ إن الجهاز العصبي المركزي يدير كل العمليات النفسية والعقلية والحركية والحسية (عبيد، ٢٠٠٠م، ص ٢١).

ومن أبرز التعاريف الطبية للتخلف العقلي تعريف (ماكميلان Macmillan 1971) ويرى فيــه أن التخلف العقلي عبارة عن حالة من النقص العقلي ناتجة عن سوء التغذية أو عن مرض ناشئ عن الإصابة في مركز الجهاز العصبي، وتكون هذه الإصابة قبل الولادة أو مرحلة الطفولة (البطوطى ٢٠٠٤ م، ص٢٦).

التعريفات السيكومترية:

ظهرت التعريفات السيكومترية للتخلف العقلي نتيجة للانتقادات التي وجهت للتعاريف الطبيـــة، حيث يمكن للطبيب وصف الحالة ومظاهرها وأسبابها، دون الحاجة إلى أن يعطي وصفاً وبـــشكل كمـــي للقدرة العقلية. ونتيجة للتطور الواضح في عملية القياس النفسي على يد بينية في عـــام ١٩٠٥م وظهـــور مقاييس للذكاء مثل مقياس ستانفورد بينية ومقياس وكسلر للذكاء وغيرها من مقاييس القدرة العقلية فقد اعتمدت هذه التعريفات على نسبة الذكاء كمحك أساسي في تعريف الإعاقة العقلية. حيث اعتبرت هذه التعريفات الأفراد الذين تقل نسبة ذكائهم عن (٧٥) متخلفين عقلياً، و يظهر ذلك منحنى التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية، (عبيد، ٢٠٠٠م، ص ص ١٨- ١٩).

ويعتبر تعريف (والين wallin، 1949) من أبرز التعاريف التي ظهرت في هذا الميدان والـــذي يعـــرف المتخلف عقلياً بأنه هو الذي يخفق عند استخدام الاختبارات النفسية المقننة معه في الحصول على نسبة ذكاء أو عمر عقلي عند مستوى معين (الشناوي، ١٩٩٧ م، ص ٣٩).

التعريفات الاجتماعية:

ظهرت التعريفات الاجتماعية للتخلف العقلي نتيجة الانتقادات المتعددة لمقاييس القدرة العقليـــة وخاصة ستانفورد بينية، ومقياس وكسلر، في قدرتها على قياس القدرة العقلية للفرد، فقد وجهت انتقادات محتوى تلك المقاييس وصدقها وتأثرها بعوامل عرقية وثقافية وعقلية واجتماعية، الأمر الذي أدى إلى ظهور المقاييس الاجتماعية والتي تقيس مدى تفاعل الفرد مع مجتمعه واستجابته للمتطلبات الاجتماعية. وتركـــز التعريفات الاجتماعية على مدى نجاح أو فشل الفرد في الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعـــة منـــه مقارنة بأقرانه من نفس المجموعة العمرية، وعلى ضوء ذلك يعتبر الفرد متخلفا عقليا إذا فـــشل في القيـــام بالمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه. وقد ركز كثيرون على مدى الاستجابة للمتطلبات كمتغير أساسي في

تعريف التخلف العقلي حيث يقول (تريد جولد Tridgold) إن الصلاحية الاجتماعية قد تكون مؤشراً أو معياراً يمكن الاعتماد عليه للتعرف على حالات التخلف العقلي؛ إذ عرف التخلف العقلي بأنه حالة مـــن عدم اكتمال النمو العقلي بدرجة تجعل الفرد عاجزاً عن مواءمة نفسه مع بيئة الأفراد العاديين بصورة تجعله دائماً في حاجة إلى رعاية وحماية خارجية(البطوطى، ٢٠٠٤م، ص ٢٧).

ونجد أن المتطلبات الاجتماعية تختلف تبعاً لمتغير العمر أو المرحلة العمرية للفرد ويمكن الحكم عليهـــا مـــن خلالها كمعايير صادقة على أداء الفرد ومدى قدرته على تحقيقها تبعاً لعمره الزمني، وإذا فشل في تحقيق مثل هذه المتطلبات في العمر المتوقع تحقيقها فيه، فإن هذا الطفل يعاني من مشكلة في تكيفه الاجتماعي (عبيد، ٢٠٠٠ م، ص٢٦).

التعريفات التربوية:

ركزت التعريفات التربوية على معايير القدرة على التعلم حيث ترى أن الطفل الذي لديه تخلـــف عقلي بسيط هو الطفل الذي يستطيع الاتصال بأقرانه بواسطة الكلام والكتابة، ولكن يظهر تأخراً في سنتين أو ثلاث من دراسته، دون أن يعود هذا التأخر إلى الكفاءة الذاتية له. وكذلك أشار البعض منـــهم إلى أن التخلف العقلي البسيط عبارة عن تأخر أو بطء في التطور العقلي للطفل بحيث يتعلم الأشياء ببطء أكثر من الأطفال الذين هم في مثل سنة، (المطردوى، ١٩٩٧ م، ص ٦٣).

ولقد استخدم (إنجرام، Ingram ، 1953) مصطلح (بطيء التعلم) Slow learner للتعـــبير عن الطفل الذي لا يستطيع أن يكون تحصيله في نفس مستوى أقرانه في الدراسة أي أن مستوى أدائه أقل من مستوى أداء أقرانه في الصف الذي يجب أن يكون فيه. وهؤلاء الأطفال نسبتهم حوالي من ١٨- ٢٠ % من أطفال المدارس وهم الذين تقع نسبة ذكائهم بين (٥٠- ٨٩) على الاختبارات الفرديـــة المقننـــة للذكاء.(الشناوي، ١٩٩٧م، ص ٣٩).

ويعتبر تعريف (إنجرام Ingram، 1953) من أبرز التعاريف حيث عرف الطفل المتخلف عقلياً بأنه "الفرد الذي تقع نسبة ذكائه بين (٥٠- ٧٥) على اختبارات الذكاء الفردية المقننة، وتمثل هذه الفئة أقل من ٢% من تلاميذ المدارس، من حيث الذكاء والقدرات العقلية " (الأشموني، ٢٠٠٠م، ص٢٩).

تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي:

لقد نوقش مفهوم التخلف العقلي من وجهات نظر علمية مختلفة، إلا أن أكثر تعاريف التخلف العقلي قبولاً وشمولاً هي تعاريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي، والتي مرت بمراحل من التعديل والتنقيح، ولقد ظهرت تعاريف الجمعية الأمريكية نتيجة للانتقادات التي وجهت للتعريفات السيكومترية والتي تعتمد على معايير القدرة العقلية في تعريف التخلف العقلي ونتيجة للانتقادات التي وجهت للتعريفات الاجتماعية التي اعتمدت على معايير الصلاحية الاجتماعية في تعريف التخلف العقلي. ونتيجة لذلك فقد تبنت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي(AAMR)، تعريف هيبر Heber (1961) والذي روجع عام (١٩٦٣م) ويشير مصطلح التخلف العقلي إلى أنه مستوى الأداء الوظيفي العقلي الذي يقل عن متوسط الذكاء ويكون مصحوباً بخلل في السلوك التكيفي، و الذي يظهر في مراحل العمر النمائية من الميلاد وحتى سن ١٦ سنة، وقد تمت مراجعة تعريف هيبر من قبل جروسمان في عام ١٩٧٣م – ١٩٨٣م وظهر تعريف جديد للتخلف العقلي على أنه مستوى من الأداء الوظيفي العقلي والذي يقل عن متوسط الذكاء بانحرافين معياريين ويكون مصحوباً بخلل واضح في السلوك التكيفي، ويظهر في مراحل العمر النمائية منذ الميلاد وحتى سن ١٨ سنة. (عبيد،٢٠٠٠ م، ص ٢٨).

وعلى ضوء ما سبق نجد أن الفروق واضحة بين تعريف هيبر في عام١٩٦١ م ، وتعريف جروسمان ١٩٧٣م – ١٩٨٣م ويمكن تلخيص أهم الفروق في النقاط الرئيسية التالية:

١- كانت الدرجة (نسبة الذكاء) التي تمثل الحد الفاصل بين الأفراد العاديين والأفراد غير العاديين أي المعاقين حسب تعريف هيبر (٨٥) أو (٨٤) درجة على مقياس وكسلر أو مقاييس ستانفورد بينيه في حين أصبحت الدرجة التي تمثل الحد الفاصل بين الأفراد العاديين، والمعاقين حسب تعريف جروسمان (٧٠) أو (٦٩) درجة على نفس المقاييس.

٢- تعتبر نسبة الأفراد المتخلفين عقلياً في المجتمع حسب تعريف هيبر (١٥,٨٦) في حين تعتبر نسبة الأفراد المتخلفين عقلياً في المجتمع حسب تعريف جروسمان (٢,١٧).

٣- كان سقف العمر النمائي حسب تعريف هيبر هو سن (١٦) في حين أصبح السقف النمائي حسب تعريف جروسمان هوسن (١٨) سنة (الروسان، ٢٠٠٣م، ص ص ٢٣_ ٢٤).

واستمر تعريف جروسمان ١٩٧٣م مقبولاً في أوساط التربية الخاصة، حيث تبنت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي هذا التعريف من عام ١٩٧٣م وحتى عام ١٩٩٢م حيث صدر تعريف حديث عن الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي، والذي ينص على أن التخلف العقلي هو حالة تشير إلى جوانب قصور ملموسة في الأداء الوظيفي الحالي للفرد، وتتصف الحالة بأداء عقلي دون المتوسط بشكل واضح ويكون متلازماً مع جوانب قصور ذات صلة في مجالين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية التالية: التواصل،و العناية الذاتية،و الصحة، والسلامة، والحياة المترلية،و المهارات الاجتماعية، و استخدام المصادر المجتمعية،و التوجيه الذاتي،و المهارات الأكاديمية،ووقت الفراغ، ومهارات العمل، ويظهر التخلف العقلي قبل سن الثامنة عشرة (بدوى، ٢٠٠٣م، ص ١٤)، وأجرى تعديل لتعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR) عام ٢٠٠٢م، حيث عرف التخلف العقلي بأنه قصور جوهري وواضح في كل من الأداء الوظيفي والسلوك التكيفي، كما يعبر عنها في المهارات التكيفية المفاهمية والاجتماعية والعملية، ويظهر هذا القصور قبل سن الثامنة عشرة (الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي، AAMR، ٢٠٠٢ م).

وعلى ضوء ما سبق هناك أمور لابد من مراعاها عند تعريف التخلف العقلي ومنها:

١- تزامن الظهور: القصور العقلي يظهر في نفس الوقت مع القصور في مهارات التكيف.

٢- علاقة القصور: القصور في مهارات التكيف عائد إلى القصور العقلي أكثر منه إلى ظروف أخرى مثل القصور الحسي.

٣- مهارات التكيف: إن الوظائف العقلية لا تكفي لتشخيص التخلف العقلي فلابد من وجود قصور في مهارات التكيف.

٤- تأثير هذا القصور على الجوانب الوظيفية يجب أن يكون شاملاً بدرجة كافيـــة بحيـــث يقـــع في مهارتين على الأقل من المهارات التكيفية.

٥- ظهور التخلف العقلي قبل سن الثامنة عشرة.(السرطاوى، أيـــوب، ٢٠٠٠ م، ص ص ١٠٤-١٠٥).

ثالثاً: الخطة التربوية الفردية:

مقدمة:

تقوم الخدمات التربوية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على عدد كبير من الأسس من أبرزها مراعاة الفروق الفردية بينهم، وتلبية تلك الاحتياجات ، وتتطلب مراعاة الفروق الفردية إجراء تشخيص وتقييم شامل للجوانب النمائية والأكاديمية لدى هؤلاء التلاميذ من قبل فريق من المهنيين متعددي التخصصات والتي تترجم المحصلة النهائية لهذه الجهود التكاملية في إطار برنامج تربوي فردي لكل تلميذ على حدة، يتم تنفيذه من خلال خطط تعليمية فردية، وأن العملية التعليمية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أصبحت متغيرة ومتطورة باستمرار والذي نتج عنها تحسن ملحوظ ومقبول في مستوى الأداء السلوكي والمهارات

المكتسبة لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. فلم تعد أساليب التربية الخاصة محصورة في تلك الأساليب التقليدية الممارسة في التعليم العام بل أصبحت تركز على الاحتياجات الفردية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ويأتي هذا التركيز من منطلق عدم التجانس بين أفراد الفئة الواحدة، وعلى ضوء ذلك فقد تم استخدام أفضل وأنسب الأساليب العلمية لهؤلاء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وهو أسلوب الخطة التربوية الفردية Individualized Education Plan (الوابلي، ٢٠٠٠ م،ص ٢).

وتعتبر الخطة التربوية الفردية حجر الزاوية والموجه العام للخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام والأطفال ذوي التخلف العقلي بشكل خاص، وأن مناهج الأطفال المتخلفين عقلياً وأساليب تعليمهم من الموضوعات الهامة في مجال التربية الخاصة. إن التربية الخاصة لا تتعامل مع الأطفال وفق قاعدة عامة وموحدة في النمو كالأطفال العاديين، ولكنها تنظر إليهم كحالات فردية، وأن عملية قياس و تقييم قدراتهم أمر ضروري منذ البداية لتحديد مستوى سلوكهم الحالي وبالتالي تطوير المناهج والأساليب التعليمية المناسبة لهم (الشناوي، ١٩٩٧م، ص ٤٣٢).

ولكي تقوم التربية الخاصة بدورها الفعال، يجب أن يتم هذا العمل من خلال الفريق المتعدد التخصصات وذلك في إطار ما نسميه الخطة التربوية الفردية والذي يحدد احتياجات الطفل المتخلف عقلياً وقدراته ومستوى سلوكه الحالي والأهداف التربوية التي نسعى لتحقيقها وتحديد كمية الخدمات التربوية المناسبة والخدمات المساندة التي يحتاجها.

فالخطة التربوية الفردية تمثل قاعدة وأساساً مشتركاً عند جميع الجهات سواء كانت مدرسة أو مؤسسة خاصة تعنى بتربية الأطفال ذوي التخلف العقلي، ومن المعروف أن الخطط التربوية الفردية تختلف من حيث الحجم أو المحتوى وذلك لاختلاف الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ولكنها تنطلق من قاعدة

موحدة، ومبادئ، وخطوات إعداد اساسية يجب أن تلتزم بها إذا أردنا منها أن تحقق أهـــدافها (عبـــد الله، ٢٠٠٣ م، ص ١٠)

الخلفية التاريخية عن الخطة التربوية الفردية:

إن الخطة التربوية الفردية تعد من أبرز المعالم في تطور التربية الخاصة بشكل عام والتربية الفكرية بـــشكل خاص، حيث إنها تعتبر القاعدة التي تنبثق منها جميع الأنـــشطة التدريبيـــة والتعليميـــة للأطفـــال ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تعد فترة السبعينيات (١٩٧٠م) هي فترة ظهور الخطة التربوية الفردية، وذلك في إطار الدعوة إلى تأييد الحقوق المدنية للأفراد، حيث كان المجتمع في حاجة إلى فرص تدعيمية للأطفـــال ذوي الاحتياجات الخاصة. (حنفي، المحسن، ٢٠٠٤ م، ص ٣٠).

وفي هذه الفترة شهدت المحاكم الأمريكية عددا من القضايا مثل الدعوى القضائية التي أقامتها رابطـــة الأطفال المتخلفين عقلياً في ولاية بنسلفانيا على أساس أن أطفالهم المتخلفين عقلياً حرموا من التعليم العام. وبعد ذلك صدر قرار المحكمة حيث ينص على مبدأين عامين هما:

١- أن يتعلم الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة في وضع تعليمي أقرب إلى تعليم الأطفال العاديين.

٢- أن يشارك الوالدان في كل ما يتعلق بالقرارات والإجراءات المتعلقة بابنهم المعاق.

وعلى ضوء ما سبق صدر قانون عام ٩٤ -١٤٢ يـــسمى (قـــانون التعلـــيم لكـــل الأطفـــال المعـــاقين (The Education of all Handicapped children ACE) وقد ألزم هذا القانون المؤســـسات التعليمية بإعداد الخطط التربوية الفردية لكل طفل من الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصـــة، وأن تكون من خلال وثيقة مكتوبة تحدد فيها الأهداف طويلة المدى و الأهداف قصيرة المدى وجميع الخدمات التربوية المناسبة وجميع الخدمات المساندة التي يحتاجها الطفل.

وقد وفر هذا القانون تدابير أساسية صارت فيما بعد موجهات لكل من يحاول إعداد خطة تربوية فردية ومنها:

١- تدابير سلامة الإجراءات.

٢- تدابير التقييم.

٣- تدابير برنامج تربوي فردي (هارون، ٢٠٠٤ م، ص ص ٢٦-٢٨).

ويرى الباحث أن بروز هذا المفهوم سوف يساعد الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة على الاندماج مع الأطفال العاديين في التعليم العام.

مفهوم الخطة التربوية الفردية:

إن فكرة الخطة التربوية الفردية ماهي إلا استمرار للأفكار والاتجاهات التي عملت على بلورة وصياغة التربية الخاصة من جديد، ويرى كل من (Mondell، Fiscus 1983) أن مسألة دمج الأطفال المعوقين في منظومة التعليم العام وما يترتب عليها من مشاكل مصاحبة لهي السبب الرئيسي وراء بروز هذا المفهوم، وخصوصًا عندما فشلت هذه النظم في توفير الخدمات التعليمية المناسبة لعدد من الطلاب المعوقين الموجودين في المدارس العادية، حيث استدعى هذا الأمر التدخل لمواجهة هذه المشكلة، وذلك من خلال إصدار العديد من القوانين والتشريعات التي ألزمت بموجبها مدارس التعليم العام بإعداد خطة تربوية فردية لكل تلميذ من التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة يحتاج إلى خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة.(الوابلي، ٢٠٠٠ م،ص ص٦-٧).

ويرى الباحث الحالي أن فكرة الخطة التربوية الفردية اقترنت بالتحولات والاتجاهات الحديثة في رعاية الأطفال المتخلفين عقلياً المستجدة على ساحة التربية الخاصة، ولتعميق الفكرة سوف يعرض الباحث المفهوم الإداري والتربوي على النحو التالي:

أ. المفهوم الإداري:

هي وثيقة مكتوبة لغرض التواصل والتنسيق الإداري بين أطراف العملية التعليمية (التلميذ - فريق العمل المدرسي - الأسرة) من جهة والأفراد والجهات المنصوص عليها في برنامج التلميذ من جهة أخرى. ويتضمن المفهوم الإداري للخطة التربوية الفردية النقاط التالية:

١- مشاركة أعضاء الفريق الإداري متعدد التخصصات بالإضافة إلى التلميذ في وضع البرنامج وتطويره وصياغة أهدافه ومحتوياته.

٢- الإشراف والتنسيق على برنامج التلميذ من قبل الفريق المتعدد التخصصات.

٣- النظر إلى البرنامج على أنه خطة مؤقتة يمكن إعادة تقييمه عندما تدعو الحاجة إلى ذلك. (حنفي، المحسن، ٢٠٠٤ م، ص ص ٣٣_ ٣٤)

ب- المفهوم التربوي:

"إنها وصف مكتوب لجميع الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات كل تلميذ من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة مبني على نتائج التشخيص والقياس ومعد من قبل فريق العمل في المؤسسة التعليمية (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ، ص ١٩).

تعريف الخطة التربوية الفردية:

تؤكد أدبيات التربية الخاصة أن هناك العديد من التعريفات في المجال التربوي للخطة التربوية الفردية ومنها تعريف القانون العام رقم ٩٤/ ١٤٢ الصادر عن الحكومة الأمريكية حيث يعرف الخطة التربوية الفردية على أنها. "ذلك الوصف المكتوب لكل طفل معوق، والذي يتم إعداده في أي مقابلة، من قبل ممثلي المؤسسة التعليمية المحلية أو الوحدة التعليمية المباشرة وممن ينبغي أن يكونوا مؤهلين للإشراف على

تقديم البرنامج التعليمي المصمم بهدف مواجهة الاحتياجات الفريدة والخاصة بالأطفال المعــوقين، كمـــا يشارك أيضاً في هذا الإعداد المعلم، والوالدان، أو ولي أمر الطفل، وكذلك حضور الطفل لجنة المقابلـــة إذا كان ذلك ممكنا، وعليه فإن ذلك الوصف يشتمل على:

١- تحديد الأداء الحالي للطفل.

٢- تحديد الأهداف السنوية بما في ذلك الأهداف التعليمية قصيرة المدى.

٣- تحديد الخدمات التعليمية والمساندة اللازمة للطفل.

٤- تعيين الخيارات أو البدائل التعليمية العادية التي يمكن للطفل أن يشارك من خلالها.

٥- تحديد بداية تقديم الخدمة (البرنامج) والمدة المتوقع استغراقها للانتهاء منها.

٦- تحدد المعايير الموضوعية المناسبة للأداء مع تحديد إجراءات التقويم والمواعيد السنوية التي يتم من خلالها الحكم على مدى تحقيق الطفل للأهداف المحددة له ً، (الوابلي، ٢٠٠٠م، ص ٨)، ولقد عرف (عبد الله، ٢٠٠٣م) الخطة التربوية الفردية للأطفال المتخلفين عقلياً على أنها " وثيقـــة مكتوبة تعد لكل طفل من الأطفال المعاقين عقلياً بشكل فردي بحيث تلبي حاجاته والخـــدمات التربوية المساندة التي يحتاجها مما يسهم في تعليمه، ويشترك فيها فريـــق متكامـــل مـــن ذوي الاختصاص والعلاقة، وتشمل هذه الخطة الأهداف التربوية المتوقع تحقيقها وفق معايير معينـــة وفترة زمنية محددة، وفي بعض الحالات توضع لعدد معين من الأطفال لتقابل احتياجاتهم التربوية خلال سنة دراسية "(ص ١٢).

ويعرف سميث Smith (٢٠٠١) البرنامج التربوي الفردي بأنه أداة محددة تم تصميمها لمساعدة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لتلقي خدمات التربية الخاصة بصورة تناسب احتياجاتهم وتم تطبيقها أوائل عام ١٩٧٥ م . (ص ٦٥).

وعرفت سحر الخشرمي، (٢٠٠١ م) البرنامج التربوي الفردي بأنه وثيقة مكتوبة تعد لكل طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل فردي وتمثل حاجات ذلك الطفل والخدمات التربوية المساندة التي يحتاجها، وكل ما يمكن أن يسهم في تعليمه وتدريبة ويشترك في إعداد هذا البرنامج فريق متكامل من الأشخاص ذوي العلاقة. (ص ١٩١).

ويعرف هارون (٢٠٠٤م) البرنامج التربوي الفردي على أنه "وثيقة مكتوبة تعبر عن واقع احتياجات التلميذ الفريدة والخاصة، وكيف تحدد تلك الاحتياجات ؟ وما الذي يميز برنامج التلميذ ؟ وكيف سينفذ البرنامج الخاص ؟ وبعبارة أخرى يعتبر بمثابة منهج فردي لكل تلميذ معاق والذي يصمم بشكل خاص له لكي يقابل احتياجاته التربوية وفق معايير معينة وفي فترة زمنية محددة (ص٣٣).

ولقد عرف تورجرسون Torgerson (2004) الخطة التربوية الفردية على أنها خطة تم كتابتها في أحد اللقاءات متعددة النظم مع الوالدين والطلاب، وينبغي أن تقوم لقاءات IEP بمساعدة الطلاب للدفاع عن أنفسهم بطريقة فاعلة في المرحلة الثانوية والمرحلة ما بعد الثانوية ويختلف شكل تكوين الأداة الجمعية من منطقة لأخرى ومن لقاء إلى آخر. (ص ٩).

ويعرف (حنفي، ٢٠٠٥ م) البرنامج التربوي الفردي على أنه " وثيقة عملية رسمية محددة وموضوعة بشكل فردي لكل طالب على حدة وفقاً لحاجاته ومتطلباته الفردية التي تتطلبها طبيعة إعاقته وصولاً إلى مستوى من المهارات اللازمة لتحقيق الأهداف المرجوة وبشكل ملائم وفعال لتوظيف قدراته (ص ٧)،

ويعرف هيجدرون (Hagedorn ، 2004) الخطة التربوية الفردية بأنها وثيقة تخطيطية تواجه الخيارات الخاصة بالإقامة وتعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك من خلال تحديد احتياجات الطالب وكتابة نقاط القوة والضعف (ص ص ٤٤ – ٤٥).

ويعرف (الحمدان، القريوتي، السرطاوي، ١٩٩٣م) الخطة التربوية الفردية على أنها وصف مكتوب لخدمات التربية الخاصة اللازمة للمعوق يطور عن طريق لجنة خاصة تسمى لجنة الخطة التربوية الفردية، ويتضمن تفصيلاً لمستوى الأداء الحالي للفرد المعوق والمكان التربوي المناسب له، كما يتضمن الأهداف التربوية المناسبة والخدمات الخاصة اللازمة ويحدد برنامجها الزمني خلال العام الدراسي. (ص ١٧٠).

وهناك من عرف الخطة التربوية الفردية بأنها:

١- الخطة التي توضع من قبل لجنة مكونة من معلمين مختصين، وتصمم لطفل معين لكي تقابل حاجاته التربوية وتقرر بالتفصيل الأنشطة والخدمات التي تصمم بدقة لتلبية هذه الحاجات.

٢- الخطة التي تصمم بشكل خاص لطفل معين لكي تقابل حاجته التربوية وتشمل كل الأهداف المتوقع تحقيقها وفق معايير معينة وفي فترة زمنية محددة.

٣- وثيقة مكتوبة لكل طالب من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة تصف الأهداف التربوية والخدمات الخاصة التي يجب أن توفر للطالب، وهي المحصلة النهائية لكل الإجراءات التي اتخذت لضمان حق الطالب في التعليم الملائم. (حنفي، المحسن، ٢٠٠٤ م، ص ص ٣٤- ٣٥).

ويعرف (الأشول، ١٩٧٨ م) خطة البرنامج الفردي على أنها خطة مصممة لإمداد الطفل المعوق ببرنامج فردي تبنى على أساس قياس تشخيصي شامل لحاجات الطفل المعاق في مجالات النمو الجسمي، والانفعالي، و المعرفي.(ص ص ٤٨٢-٤٨٣).

وفي ضوء ما سبق يمكن استخلاص أن الخطة التربوية الفردية للتلاميذ ذوي التخلف العقلي ليست مجرد أوراق أو نماذج يتم تعبئتها من الفريق المتعدد التخصصات بل هي وثيقة رسمية موضوعة بشكل فردي لكل تلميذ على حدة وفقاً لحاجاته ومتطلباته الفردية التي تتطلبها طبيعة إعاقته وصولاً إلى أعلى

مستوى من المهارات اللازمة لتحقيق الأهداف المرجوة وبشكل ملائم وفعال لتوظيف قدراتـــه بمـــا يتناسب مع إعاقته.

أهمية الخطة التربوية الفردية:

تتبوأ الخطة التربوية الفردية مكاناً هاماً في ميدان التربة الخاصة بشكل عام وفي ميـــدان التخلـــف العقلي بشكل خاص، إذ تعتبر القاعدة التي تنبثق منها جميع الأنشطة التدريبيـــة والإجـــراءات التعليميـــة، وبسبب أهمية الدور الذي تلعبه في عملية تدريب الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتـــهم نـــصت التشريعات التربوية الخاصة في عدد من الدول على ضرورة إعداد خطة تربوية فردية لكل طفل تقدم لـــه خدمات تربوية خاصة، ويأتي أسلوب الخطة التربوية الفردية في مقدمة الأساليب الناجحة والقادرة علـــى مواجهة واقع الاحتياجات الشخصية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مما زاد أهمية استخدامها والعمـــل على تهيئة الظروف المناسبة لزيادة فاعليتها، كما تبدو أهمية تطبيق الخطة التربوية الفردية عندما نـــدرك أن الطفل هو محور اهتمام وارتكاز البرنامج التعليمي الفردي، كما أن هذا البرنامج هو بمثابة مصدر لحمايـــة حقوق هذا الطفل المستهدف في هذا البرنامج وذلك لاحتوائه على خدمات التربية الخاصـــة والخـــدمات المساندة والمكان التعليمي الملائم له.(الوابلي، ٢٠٠٠ م،ص١١).

وقد أكد (ديان برادلي، مارغريت سيزر،ديان سوتللك،٢٠٠٠ م) أن وثيقة البرنامج التربـــوي الفـــردي للطفل تعتبر مهمة ولها فائدة في المجالات التالية:

١- عندما يشارك الطفل في إعداد وتطبيق الأهداف الخاصة ببرنامجه.

٢- مساهمة أقران الطلاب الذين لديهم إعاقات شديدة بتقديم معلومات عن كيفية دمج زملائهم في الفصل.

٣- مشاركة معلمي التعليم العام في تحديد محتويات البرنامج التربوي الفردي.

٤- مشاركة أسر الطلاب في إعداد البرنامج التربوي الفردي للطالب وتطبيقه. (ص ٥٦).

وقد لاحظ (فورنس، ١٩٧٩م) أن البرنامج التربوي الفردي غير مسار التربية الخاصة وذلك على النحو التالي:

١- أن البرنامج التربوي الفردي يعمل بمثابة وثيقة مكتوبة تؤدي بطبيعتها إلى حشد الجهود التي يبذلها أعضاء الفريق المتعدد التخصصات لتربية الطفل المعوق وتدريبه.

٢- يقدم البرنامج الفردي الضمانات الكافية لاشتراك أولياء الأمور في العملية التعليمية ليس بوصفهم مصدراً مفيداً للمعلومات عن الطفل وحسب بل بوصفهم أعضاء فاعلين في الفريق المتعدد التخصصات.

٣- توضح الخطة التربوية الفردية مسؤوليات كل اختصاصي فيما يتعلق بتنفيذ الخدمات التربوية الخاصة.

٤- يرغم البرنامج التربوي الفردي كل الاختصاصين على اختيار الأساليب الفعالة والملائمة للطفل المعاق.

٥- أن البرنامج التربوي الفردي يقوم أساساً على افتراض مفاده أن البرنامج يجب أن يقدم للطفل وليس للفئة التي ينتمي إليها.

٦- يعمل البرنامج التربوي الفردي بمثابة محك للمساءلة عن مدى ملاءمة وفاعلية الخدمات المقدمة للطفل المعوق. (عبيد، ٢٠٠٠م، ص ص ١٠٣ – ١٠٤).

ومن جهة أخرى يؤكد (الوابلي، ٢٠٠٠ م) أن للأسس التي يطرحها (Turnbull، 1986) أهمية خاصة، لما تحملها من اعتبارات منطقية وراء استخدام الخطة التربوية الفردية، وأهمها ما يلي:

١- تعكس الخطة التربوية الفردية أفضل توجه فكري لمعلمي التربية الخاصة.

٢- وجود الخطة التربوية الفردية هو بمثابة إقرار واعتراف بخصوصية الطفل الفريدة التي على ضوئها ينبغي مواجهة احتياجاته الخاصة.

٣- تعتبر الخطة التربوية الفردية مظلة وقائية ليس للطفل فقط، بل أيضاً لأسرته.

٤- تعتبر الخطة التربوية الفردية طريقة لقياس وتقييم أداء الطفل وكذلك وصف البرنامج المناسب.

٥- تخول الخطة التربوية الفردية للعاملين فرصة مساعدة الطفل على تنمية قدراته بشكل جيد.

٦- أن الخطة التربوية الفردية تعمل على تمكين المدرسة وكذلك الأهل من مراقبة تقدم الطفل وقياس نموه وتحديد مواطن الضعف بالإضافة إلى التركيز على علاج المشكلات.

٧- تعتبر الخطة التربوية الفردية أسلوبا لمناقشة القرارات ووضعها بين هيئة التدريس وأفراد الأسرة.

٨- المطالبة بمشاركة الآباء في الخطة التربوية الفردية لأنها تعزز وتقوي البرنامج التعليمي للطفل.

٩- تعتبر الخطة التربوية الفردية أداة فعالة وقوية لما ترتكز عليه من مسؤولية؛ لأنها تضع المدرسة أمام مسؤولياتها تجاه الطفل من حيث القيام بجميع العمليات الكفيلة بتقديم الخدمة المطلوبة وفق معايير القياس المحددة، وأهداف التدريب واستراتيجياته المتنوعة والتقويم المستمر (ص ص ١٢-١٣).

ومن جهة أخرى يؤكد (حنفي، المحسن، ٢٠٠٤م) أن هناك عوامل أخرى منطقية وراء استخدام الخطة التربوية الفردية ومنها:

١- وسيلة للتواصل بين أعضاء الفريق المتعدد التخصصات.

٢- وسيلة لتحديد الخدمات المساندة التي يحتاج إليها المعاق مثل: الخدمات النفسية، والاجتماعية، الصحية، والإرشادية، والعلاج الطبيعي والعلاج الوظيفي... إلخ.

٣- تحديد مدى فاعلية الجهات ذات العلاقة في تقديم الخدمة الملائمة للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

٤- أداة لتقييم مدى تحقيق الأهداف المراد تحقيقها للمعاق.

٥- أداة لتقييم أولي لمستوى أداء كل طالب على حدة في ضوء احتياجاته.(ص ص٣٦- ٣٧). ويرى (هارون، ٢٠٠٤م) أنه يمكن التعرف على أهمية البرنامج التربوي الفردي من خلال تدقيق النظر في محتوى البرنامج المتمثل في الآتي:

١- يعتبر البرنامج التربوي الفردي تقريراً شاملاً عن كل طفل ذي احتياج خاص.

٢- يوضع البرنامج التربوي الفردي بواسطة متخصصين تربويين تتناسب طبيعة تخصصهم مع نـــوع إعاقة الطفل واحتياجاته.

٣- يتضمن البرنامج التربوي الفردي تحديد قدرات الطفل الحالية ومستوى أدائه التحصيلي.

٤- يتضمن البرنامج التربوي الفردي الأهداف بعيدة المدى الأهداف وقصيرة المدى.

٥- يتضمن البرنامج التربوي الفردي جدولاً زمنياً بداية ونهاية الخطة.

٦- يشتمل البرنامج التربوي الفردي على الخطة التي سيعمل بها لتنفيذ الأهداف وتحديد المشاركين في تنفيذها وتحديد الفترة الزمنية المتوقعة لتحقيقها.

٧- يحدد البرنامج التربوي الفردي إجراءات التقييم والمعايير التي على أساسها الحكم على مدى التقدم في تحقيق الأهداف.

٨- يتضمن البرنامج تقريراً سنوياً يتحدد فيه ما تم إحرازه من تقدم في هذا البرنامج. (ص ص ٤١- ٤٢).

أهداف الخطة التربوية الفردية:

تعد الخطة التربوية الفردية بمثابة إقرار واعتراف بخصوصية الأطفال ذوي الاحتياجـــات الخاصـــة بشكل عام والأطفال المتخلفين عقلياً بشكل خاص فالخطة تسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- ضمان حق التلميذ في الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تلبي جميع احتياجات التلميـــذ الخاصة من خلال اتباع الإجراءات العلمية المنصوص عليها في الخطة.

٢- ضمان حق الأسرة في تلقي الرعاية المناسبة لطفلها.

٣- تحديد نوعية وكمية الخدمة التربوية والمساندة المطلوبة لاحتياجات كل طالب على حدة.

٤- تحديد الإجراءات الضرورية لتقديم الخدمات التربوية والخدمات المساندة لكل تلميذ على حدة.

٥- تحقيق التواصل بين الجهات المعنية لخدمة التلميذ والأسرة لمناقشة وضع القرارات المناسبة والمتعلقة باحتياجات التلميذ.

٦- قياس مدى تقدم التلميذ في الخطة.(وزارة المعارف،١٤٢٢هـــ، ص ٧٩).

وذكر (حنفي، المحسن، ٢٠٠٤ م)، أن من أهداف الخطة التربوية الفردية التنبؤ بمدى تقدم المعاق في البرنامج التربوي الفردي وتفعيل التواصل بين الجهات ذات العلاقة بالمعاق. (ص ٣٩).

ولقد ذكر (هارون ، ٢٠٠٤) أن (Polloway ، 1985) أورد ثلاثة أهداف أساســية للبرنـــامج التربوي الفردي على النحو التالي:

١- يساعد البرنامج التربوي الفردي في تقديم تعليم مخطط ومنظم.

٢- يعمل البرنامج التربوي الفردي كقاعدة للتقييم، وحيث تساعد الأهداف التعليمية المعدة ســـلفاً للطفل في تحديد فاعلية المعلم ومدى تمكنه.

٣- يؤدي البرنامج التربوي الفردي إلى تحسين عملية التواصل بين أعضاء الفريق المتعدد التخصصات وخاصة بين المعلمين والآباء. (ص، ٤١)

وبذلك يتضح أن الخطة التربوية الفردية أداة صممت لضمان تطابق خدمات التربية الخاصة مع حاجـــات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الفردية.

عناصر الخطة التربوية الفردية:

تحتوي الخطة التربوية الفردية على مجموعة من العناصر وهي:

١- وصف مستوى الأداء الحالي للتلميذ (نقاط القوة ومواطن الاحتياج).

٢- تحديد الأهداف بعيدة المدى والأهداف قصيرة المدى على أن تصاغ صياغة سلوكية قابلة للقياس وتحديد الخدمات التربوية والخدمات المساندة.

٣- تحديد بداية ونهاية الخدمات المطلوب تقديمها للتلميذ.

٤- تحديد البدائل التربوية الملائمة وأساليب تقديم الخدمة للتلميذ.

٥- تحديد المعايير الموضوعية لقياس الأداء وتحديد إجراءات تقديم الخطة ومواعيدها الدورية (يومية- أسبوعية – شهرية – سنوية)

٦- تحديد المشاركين في فعاليات الخطة التربوية الفردية إعداداً وتنفيذاً وتقويماً ومتابعة.

٧- تحديد المستلزمات التعليمية وغير التعليمية (أدوات – مواد – وسائل.. إلخ). (وزارة المعارف،١٤٢٢ هـ، ص ص ٨٠- ٨١).

ولقد أكد (عبدالله، ٢٠٠٣م) على مجموعة عناصر للخطة التربوية الفردية وهي:

١- مستوى الأداء والسلوك الحالي للطفل استناداً إلى نتائج التقويم والقياس والاختبارات الرسمية وغير الرسمية.

٢- تحديد الأهداف السنوية ومن ثم تجزئة الأهداف إلى أهداف قصيرة المدى وهذه الأهداف يجب وضعها وتعريفها بشكل إجرائي قابل للقياس يمكن تحقيقها وملاحظتها لدى الطفل.

٣- حاجة الطفل المتخلف عقلياً لاختبارات وأساليب تقييم معدلة.

٤- تحديد الخدمات التربوية المناسبة والخدمات المساندة وكل ما يحتاج إليه الطفل من أجهزة مساعدة أو تعديل في المنهج أو بعض محتوياته.

٥- إشراك الطفل المتخلف عقلياً مع الأفراد العاديين في المدرسة العامة.

٦- تحديد التاريخ والأماكن، وفيها يتم تحديد متى ستبدأ الخدمات للطفل وكيف ؟ وأين ستقدم له ؟

٧- الحاجة إلى خدمات التحويل.

٨- قياس وتقييم التقدم لدى الطفل (ص ١١).

الاعتبارات الأساسية للخطة التربوية الفردية:

تحتوي الخطة التربوية الفردية على مجموعة من الاعتبارات أو المرتكزات الأساسية وهي على النحو الآتي:

١- يجب إعداد خطة تربوية فردية لكل تلميذ من تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة أياً كان نوع ومكان وزمان الخدمة المطلوبة.

٢- يجب تسخير جميع الإمكانات المادية والبشرية والمكانية والوسائل والأساليب اللازمة لإنجاح الخطة التربوية الفردية.

٣- أن يتم إعداد الخطة التربوية الفردية بناء على نتائج التشخيص والقياس.

٤- تعتمد عمليات الخطة الفردية على الوصف الدقيق المكتوب للبرنامج التعليمي.

٥- تعتمد الخطة التربوية الفردية على عمل الفريق المتعدد التخصصات.

٦- يجب مشاركة الأسرة في إعداد وتنفيذ وتقييم ومتابعة الخطة التربوية الفردية في جميع مراحلها.

٧- يجب أن يقترن عمل الخطة التربوية الفردية بفترة زمنية محددة لبداية ونهاية الخدمة المطلوبة.

٨- أن تخضع الخطة التربوية الفردية للتقويم المستمر.(وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ، ص٨٠).

متطلبات إعداد وتنفيذ وتقويم الخطة التربوية الفردية:

أ- إعداد الخطة:

عند إعداد الخطة التربوية الفردية للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة يتم ذلك عن طريق:

١- تشكيل فريق الخطة التربوية الفردية برئاسة مدير المؤسسة التربوية أو من ينيبه وعضوية كل من معلم التربية الخاصة ومعلم الفصل العادي وولي أمر التلميذ أو من ينيبه أو أي اختصاصي يمكن أن يستفاد منه في إعداد الخطة.

٢- يتم إعداد وكتابة الخطة التربوية الفردية لكل تلميذ من قبل لجنة الخطة التربوية الفردية بناء على توصيات فريق التشخيص والقياس.

٣- تعد الخطة التربوية الفردية خلال فترة لا تتجاوز أسبوعين من نهاية إجراءات التشخيص. (وزارة المعارف، ١٤٢٢ هـ، ص ٨١).

وقد أكد (عبد الله، ٢٠٠٣ م) أن هناك مجموعة من الخطوات يجب أخذها في الاعتبار عند إعداد الخطة التربوية الفردية وذلك على حسب ما أقرته الأنظمة العالمية ونظام التعليم الأمريكي للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة،(Indiviuals with Disabilities Education Act)بما يلي:

١- اكتشاف وتحديد الأطفال الذين يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة من خلال ملاحظة وتقييم سلوك الطفل الحالي ومعرفة خصائصه التي تجعله مختلفاً عن غيره في مثل سنه.

٢- تشخيص الطفل وتحديد مستوى الإعاقة ودرجتها.

٣- اجتماع فريق المختصين مع الأسرة والمعلمين لتقرير الاحتياجات الخاصة للطفل وخدمات التربية الخاصة التي يحتاج إليها، وذلك من خلال تطوير خطة تربوية فردية خلال فترة زمنية محددة (شهر حسب النظام الأمريكي). (ص ١٠).

وذكر (حنفي، المحسن، ٢٠٠٤م) مجموعة من الخطوات عند إعداد الخطة التربوية الفردية على النحو الآتي:

١- التحويل.

٢- التقييم المبدئي.

٣- موافقة ولي الأمر.

٤- التقييم.

٥- الاجتماع بولي الأمر.

٦- اجتماع وضع الخطة التربوية الفردية.

٧- تنفيذ البرنامج التربوي الفردي.

٨- مراجعة البرنامج التربوي الفردي. (ص ص٦١-٧٠)

ولقد ذكر كل من (المسلط، وآخرون، ١٤٢٥هـ) أن هناك خطوات عند إعداد البرنامج التربوي الفردي ومنها:

الخطوة الأولى: التقييم : في حالة موافقة ولي الأمر يتم تشكيل فريق لتقييم الأداء الحالي للتلميذ بناءً على طبيعة المشكلة لديه، وتتركز مهمة هذا الفريق في إجراء التقييم من خلال تطبيق الاختبارات المقننة، وكذلك جمع المعلومات الأخرى عن التلميذ.

الخطوة الثانية: كتابة ملخص التقييم : عند إتمام التقييم وتحليل البيانات يعد ملخص التقييم ويوقع من جميع الأشخاص الذين اشتركوا في إعداده، ويتضح من الملخص إذا ما كان التلميذ تنطبق عليه ضوابط وشروط الحصول على خدمات التربية الخاصة أم لا.

الخطوة الثالثة : الاجتماع بولي أمر التلميذ: بعد إعداد ملخص القييم يتم الاتصال بولي أمر التلميذ لتحديد موعد الاجتماع ومكانه بحيث يتناسب مع ولي أمر التلميذ.

الخطوة الرابعة : اجتماع وضع التخطيط للبرنامج: في هذا الاجتماع يتم دعوة ولي أمر التلميذ للمشاركة في وضع خطة لتقديم الخدمات المناسبة للتلميذ، ويتم في هذا الاجتماع طرح العديد من الأهداف التربوية ومناقشتها كخطوة أولى نحو كتابة البرنامج التربوي الفردي النهائي له.

الخطوة الخامسة : مراجعة التخطيط للبرنامج من قبل ولي أمر التلميذ: يقوم ولي أمر التلميذ بمراجعة خطة البرنامج والأهداف الأولية التي يشتمل عليها، فإذا وافق عليها استمر في المشاركة مع أعضاء فريق البرنامج في إعدادها وتطويرها، أما إذا لم يوافق فتقوم المدرسة أو إدارة التربية والتعليم بالتحدث مـــع ولي الأمـــر ومعرفة وجهة نظره والتعديلات التي يرغب في إجرائها على الخطة أو يشكل فريق متخصص محايد يقـــوم باتخاذ الإجراءات المناسبة.

الخطوة السادسة : موافقة ولي أمر التلميذ على البرنامج التربوي الفردي في صورته النهائية أو رفضه: بناء على موافقة ولي أمر التلميذ يتم توقيعه على النماذج الخاصة بذلك، وفي حالة عدم الموافقة فإنه يطلب إعادة مراجعته للبرنامج.

الخطوة السابعة : تنفيذ البرنامج التربوي الفردي:- يبدأ المعلمون والمختصون بتنفيذ البرنـــامج التربـــوي الفردي مع التقييم المستمر، وفي حالة عدم اقتناع الأسرة بمستوى أداء ابنهم فيمكنهم طلب اجتماع لمراجعة البرنامج.

الخطوة الثامنة : تحديد موعد مراجعة البرنامج التربوي الفردي: في أواخر العام الدراسي يحـــدد موعـــد للاجتماع لمراجعة برنامج التلميذ ويتم اشعار ولي الأمر بموعد ومكان هذا الاجتماع ويطلب منه الحضور.

الخطوة التاسعة : مراجعة البرنامج التربوي الفردي: في هذه الخطوة يتم إجراء مراجعـــة تقيميـــة شـــاملة للبرنامج التربوي الفردي للتلميذ. (ص ص ٨ – ١١).

ب- تنفيذ الخطة التربوية الفردية: يتم تنفيذ الخطة التربوية الفردية على النحو الآتي:

١- يتم البدء في تنفيذ الخطة التربوية الفردية خلال فترة لا تتجاوز أسبوعاً من إعدادها.

٢- يتم تنفيذ الخطة التربوية الفردية من قبل كل من له علاقة بتقديم الخدمة المنصوص عليها في الخطة

٣- يجب التنسيق بين الأعضاء القائمين بتنفيذ الخطة التربوية الفردية.

ج- تقويم الخطة التربوية الفردية: يتم تقويم الخطة التربوية الفردية لتحديد مـــدى فاعليتـــها في تحقيـــق احتياجات التلميذ المنصوص عليها في الأهداف مرة واحدة - على الأقل - كل عام دراسي، ويتم تقويم تقدم أداء التلميذ نحو تحقيق الأهداف قصيرة المدى بشكل مستمر (وزارة المعارف،١٤٢٢هـــــ، ص ٨١) واستناداً إلى ما سبق فإن التعليم الفعال والناجح يتطلب عمل خطة تربوية فردية لكل تلميذ؛ لأن الخطـــة التربوية الفردية تمثل إطاراً مرجعياً عاماً للبرنامج التعليمي للتلميذ وأيضاً تعتبر الخطة التربوية الفردية هـــي الحكم الذي يتم الرجوع إليه لحل أي مشاكل أو نزاعات بين أولياء الأمور والعاملين، وأيضاً تعتبر الخطـــة التربوية الفردية بمثابة أداة تشجع على التواصل بين العاملين من جهة وأسرة التلميذ من جهة أخرى.

رابعاً:التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية

مقدمة:

يعتبر ميدان التربية الخاصة ميدانا حديثا نسبياً قياساً بغيره من ميادين التربية وعلم النفس، فقـــد ظهرت بداياته العلمية المنظمة في النصف الثاني من القـــرن العـــشرين (الروســـان، ١٩٩٨م، ص ١٧).

وأخذ الميدان التربوي يشيد بالرواد الأوروبيين الذين زرعوا جذوره في بدايات القرن التاسع عشر

الميلادي وأكدوا قدرة الأطفال المعاقين على التعلم وقابليتهم للتدريب خلافاً لما كان سائداً لعهود طويلة. (الخطيب، الحديدي، ١٩٩٤ م، ص ٢٦).

ومع انتشار ظاهرة الإعاقة في كافة المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء، كان الاهتمـــام بالتربيـــة الخاصة والفئات المنطوية تحت مظلتها من تنظيم برامجها، وتحديد الكوادر والمؤهلات اللازمة للعمل مع كل فئة، فصدرت التشريعات والقوانين الداعمة والمنظمة لهذا التوجه، وظهرت أدوات التشخيص الخاصة بكل فئة، وتعددت الدراسات والأبحاث والندوات والمؤتمرات المرتبطة بهذا الميدان وكنتيجة للتطور الذي شهده ميدان التربية الخاصة في الوقت الحاضر مقارنة باوضاعة في منتصف القرن العشرين، ظهرت قضية الكوادر العاملة في مجال التربية الخاصة ذات العلاقة بكيفية إعداد تلك الكوادر اللازمة والمؤهلة، وكذلك نقص تلك الكوادر، وكيفية العمل على مواجهة هذا النقص (الروسان، ١٩٩٨م، ص ص ١٦٩ – ١٧٠).

وبما أن العاملين عناصر مهمة في العملية التربوية، فإن الأمر يتطلب بذل الكثير مـــن الجهـــود المنظمـــة لإعدادهم ، وتصميم برامج تدريبية تلبي احتياجات العاملين في مجال التربية الخاصة وتطوير القائم منـــها والاهتمام بعملية تدريب العاملين قبل الخدمة وأثناءها، بما يكسبهم الكفايات التعليمية اللازمة التي تؤهلهم لتقديم ما يلزم لذوي الاحتياجات الخاصة من خدمات تربوية فعالة.

مفهوم التربية الخاصة

عرف الموسى (١٩٩٩م، ص ٤١) التربية الخاصة بأنها " مجموعة البرامج،والخطط، والاستراتيجيات المصممة خصيصاً لتلبية الاحتياجات الخاصة بالأطفال غير العاديين، وتشتمل على طرائق تدريس، وأدوات، وتجهيزات، ومعدات خاصة بالإضافة إلى خدمات مساندة.

كما عرف الشخص والدماطي (١٩٩٤م، ص ٤١٢) التربية الخاصة بأنها "مصطلح شـــامل يـــستخدم للتعبير عن البرامج والخدمات المقدمة للأطفال الذين ينحرفون عن أقرانهم العـــاديين (ســـواء في الجانـــب

الجسمي أو العقلي أو الأنفعالي) بدرجة تجعلهم بحاجة إلى خبرات أو ساليب أو مواد تعليميـــة خاصـــة، تساعدهم على تحقيق أفضل عائد تربوي ممكن سواء في الفصول العادية أو الفصول الخاصـــة إذا كانـــت مشكلاتهم أكثر حدة .

كما عرف القريوتي، السرطاوي، الصمادي (٢٠٠١م، ص ٢٥) التربية الخاصة بأنها " نمط من الخدمات والبرامج التربوية تتضمن تعديلات خاصة سواء المناهج أو الوسائل أو طرق التعليم استجابة للحاجـــات الخاصة لمجموعة الطلاب الذين لا يستطيعون مسايرة متطلبات برامج التربية العادية وعليه فأن خـــدمات التربية الخاصة تقدم لجميع فئات الطلاب الذين يواجهون صعوبات تؤثر سلباً على قدرتهم على التعلم، كما أنها تتضمن الطلاب ذوي القدرات و المواهب المتميزة ".

وكما عرف الروسان (١٩٩٨، ص ١٥) التربية الخاصة على أنها " ذلك العلم الذي يهتم بفئات الأطفال غير العاديين وذلك من حيث قياسها وتشخيصها وإعداد البرامج التربوية وأســـاليب التـــدريس المناسب لها ".

وتبين مما سبق من تعريفات، أن التربية الخاصة تتضمن بعض مظاهر العملية التعليمية ممثلة في مجموعـــة البرامج التربوية المتخصصة، والمستخدمة مع الأفراد غير العاديين الذين ينحرفون عـــن المعـــدل الطبيعـــي المتعارف عليه لدى أقرانهم العاديين انحرافاً ملحوظاً، بهدف مساعدتهم على تحقيق ذواتهم، وتنمية قـــدراتهم إلى أقصى حد ممكن، ومساعدتهم في التكيف والمشاركة بفاعلية في بناء وتنمية مجتمعهم.

نشأة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية

لقد بدأت التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من خلال الجهود الفردية مع استهلاله العقد السابع من القرن الرابع عشر الهجري، حيث تحمس بعض أبناء هذا الوطن من المكفوفين للتعلم بطريقة برايل فأتقنوها ثم بذلوا جهدهم المشكور لنشرها وقاموا بإقناع بعض الجهات التعليمية بتبنيها وتيسيرها للمكفوفين وكانت الاستجابة مع حلول عام ١٣٧٧هـ.

حيث وافقت المعاهد العلمية والكليات على فتح فصول مسائية ملحقة بكلية اللغة العربية بالرياض، والتحق بالفصول مكفوفون ومبصرون للدراسة بها حتى فتحت وزارة المعارف (مدرسة جبرة) في الفترة المسائية لتعليم المكفوفين وتدريبهم على طريقة برايل وذلك في عام ١٣٧٨هـ. (الموسى، ١٩٩٩م، ص ص ٣٢- ٣٣).

ويعقب السنبل (١٤١٩هـ) بقوله "واستمرت الجهود الفردية في ميدان التعليم الخاص حتى عام ١٣٨٠هـ حينما أنشأت وزارة المعارف أول مدرسة حكومية لتأهيل المكفوفين بالرياض أطلقت عليها اسم (معهد النور) واستوعب المعهد آنذاك أربعين طالباً كفيفاً، ويعتبر إنشاء معهد النور بالرياض نقطة تحول رئيسة في مسيرة التعليم الخاص في المملكة؛ إذ تبع ذلك نمو واهتمام وتطور سريع شمل قطاعات المعوقين " (ص ص ٣٩٤- ٣٩٥).

وفي عام ١٣٨٢هـ (١٩٦٢م) تم تأسيس إدارة التعليم الخاص بوزارة المعارف بغرض التوسع في تقديم الخدمات التعليمية والمهنية والاجتماعية لثلاث فئات هم: المكفوفون والصم والمتخلفون عقلياً.(الموسى، ١٩٩٩م، ص ٣٤).

وقد تلا ذلك إنشاء المزيد من المعاهد للبنين والبنات في كل من (الرياض، ومكة، وعنيزة، والهفوف، والمدينة المنورة، وبريدة، وجدة) في الفترة ما بين ١٣٨٢ إلى ١٣٩١هـ. وفي عام ١٣٩٢هـ تم تطوير

إدارة التعليم الخاص لتصبح المديرية العامة لبرامج التعليم الخاص تابعة لوكيل وزارة المعارف المساعد لشؤون التعليم العام وانبثق من تلك المديرية ثلاث إدارات هي: إدارة تعليم المكفوفين وإدارة تعليم الصم وإدارة التربية الفكرية (وزارة المعارف، ١٤١٦هـ، ص ٥).

وفي عام ١٤٠٤هـ (١٩٨٤م) أطلق على المديرية اسم (الأمانة العامة للتعليم الخاص) وقد ضمت إضافة للإدارات الثلاث سالفة الذكر إدارة خاصة للتخطيط وأخرى للمطابع، وفي عام ١٤٠٥ هـ (١٩٨٥م) صدر قرار وزاري لتكون الأمانة للعامة للتعليم الخاص تابعة لوكيل الوزارة مباشرة، وفي عام ١٤١٣هـ صدر قرار مجلس الوزراء رقم ١٣١ في ١٣/١٠/١٤١٣هـ بنقل اختصاصات معاهد التعليم الخاص للبنات إلى الرئاسة العامة لتعليم البنات، ثم صدر قرار مجلس الوزراء رقم ١٧٧ في ٢٠/١١/١٤١٦هـ بضم المكتب الإقليمي للجنة الشرق الأوسط لشؤون المكفوفين إلى وزارة المعارف وتوحيد نشاطه مع أوجه نشاط الأمانة العامة للتعليم الخاص وفي عام ١٤١٧هـ صدرت موافقة معالي وزير المعارف على تعديل اسم الأمانة العامة للتعليم الخاص إلى الأمانة العامة للتربية الخاصة (الموسى، ١٩٩٩م، ص ص٣٥- ٣٦- ٣٧). وعلى أثر ذلك قامت الأمانة العامة للتربية الخاصة بوضع الخطط والبرامج اللازمة ليس لخدمة المكفوفين والصم والمتخلفين عقلياً فحسب بل تواصلت الجهود حتى ظهرت كوادر تربوية تشمل برعايتها واهتماماتها فئات أخرى مثل:

١- ضعاف السمع.

٢- ضعاف البصر.

٣- فئة صعوبات التعلم.

٤- فئة متعددي العوق.

٥- المضطربين سوكياً وانفعالياً.

٦- التوحديين.

٧- المضطربين تواصلياً.

٨- المعوقين جسمياً وحركياً.

٩- الموهوبين والمتفوقين. وقد تطلب ذلك من إدارات الأمانة التوسع من ثـــلاث إدارات إلى تـــسع إدارات عام ١٤١٩هـــ ثم إلى اثنتي عشرة إدارة فنية وإدارية عام ١٤٢٥هـــ وهي:

١- إدارة العوق البصري.

٢- إدارة العوق السمعي.

٣- إدارة التربية الفكرية.

٤- إدارة صعوبات التعلم.

٥- إدارة الدراسات والتطوير.

٦- إدارة الإسكان الداخلي.

٧- برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم.

٨- إدارة العلاقات العامة والتوعية التربوية.

٩- إدارة الشؤون الإدارية.

١٠- الإدارة التنفيذية.

١١- إدارة الحاسب وتقنيات التعليم.

١٢- إدارة التوحد.

بالإضافة إلى ذلك هناك ثلاث إدارات تحت الإنشاء وهي: إدارة العوق الجسمي والحركي، وإدارة الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وإدارة الاضطرابات التواصلية (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٥هـــ).

كما تسعى وزارة التربية والتعليم ممثلة في الأمانة العامة للتربية الخاصة خلال السنوات الأخـــيرة بعمل استراتيجية يقوم أساسها على الاستفادة من الأساليب التربوية المطبقة في المدارس العادية رغبة منها في النهوض بمستوى الخدمات المقدمة للفئات الخاصة بالمملكة كماً و نوعاً (الدمج) ونظراً لما لهذا الأسلوب من فاعلية تربوية واجتماعية ونفسية واقتصادية فقد تمكنت وزارة التربية والتعليم من إحداث نقلة كميـــة ونوعية في التربية الخاصة حيث ارتفع عدد معاهد وبرامج التربية الخاصة من ٦٦ معهداً وبرنامجاً في العـــام الدراسي ١٤١٥/ ١٤١٦هـ منها (٤٨ معهداً وبرنامجاً للبنين و ١٨معهداً وبرنامجاً للبنـــات) إلى ١٨٧٥ معهداً وبرنامجاً في العام الدراسي ١٤٢٥/ ١٤٢٦هـ منها (١٥٧١ معهداً وبرنامجاً للبنين و ٣٠٤ معهداً وبرنامجاً للبنات) كما ارتفع عدد الطلاب من ٥٢٠١ طالب و١٦٠٠ طالبة في العام الدراســـي ١٤١٥/ ١٤١٦هـ إلى ٣٥٠٣٩ طالباً و ٨٣٤٠ طالبة في العام الدراسي ١٤٢٥/١٤٢٦هـ (إحصائيات الأمانة العامة للتربية الخاصة ١٤٢٥/١٤٢٦هـ).ويوضح الجدول رقم (١) توزيع معاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربيـــة الـــسعودية حـــسب الفئـــات المـــستفيدة للعـــام الدراســـي ١٤٢٥/١٤٢٦هـ.

جدول (١)

توزيع معاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية حسب الفئات المستفيدة للعام الدراسي ١٤٢٥-١٤٢٦/٢٠٠٥-٢٠٠٦م

الفئات المستفيدة	عدد المعاهد والبرامج والمراكز			عدد الطلاب		
١- العوق السمعي:	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع
أ) الصم	١٨٤	٣٠	٢١٤	٣٠٦٦	٢٠٧١	٥١٣٧
ب) ضعاف السمع	٧١	١٣	٨٤	١٢١٦	١٨٩	١٤٠٥
المجموع	٢٥٥	٤٣	٢٩٨	٤٢٨٢	٢٢٦٠	٦٥٤٢
٢- العوق البصري						
أ) المكفوفون	١٢٠	١٤	١٣٤	٩٥٧	٤٣٩	١٣٩٦
ب) ضعاف البصر	١	١	٢	٢٠٠٠	٧٠	٢٠٧٠
المجموع	١٢١	١٥	١٣٦	٢٩٥٧	٥٠٩	٣٤٦٦
٣- العوق العقلي	٤٦٥	٥٢	٥١٧	٨٩٥٣	٢٢٢٨	١١١٦٣
٤- ذوو صعوبات التعليم	٥٩٢	١٦٩	٧٦١	٧٠٢٠	٢٠٤٥	٩٠٦٥
٥- الموهوبون	٥٩	٢١	٨٠	٩٥٤٦	١٢٧٨	١٠٨٢٤
٦- التوحديون	٣٢	٣	٣٥	٣١١	١٩	٣٣٠
٧- متعددو العوق	٤٦	١	٤٧	٣٤٦	١	٣٤٧
٨- المعوقون جسمياً وحركياً	١	-	١	١٦٤٢	٠	١٦٤٢
المجموع الكلي	١٥٧١	٣٠٤	١٨٧٥	٣٥٠٣٩	٨٣٤٠	٤٣٣٧٩

ويلاحظ الباحث الحالي الجهود المبذولة من قبل القائمين على التعليم في المملكة العربية السعودية من رعاية لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وتقديم أفضل الخدمات والإمكانات والتسهيلات وذلك من أجل رفع مستوى التربية الخاصة في المملكة، لضمان حصول ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة على حقهم في التعليم أسوة بغيرهم من الأسوياء.

أهداف التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية:

تهدف التربية الخاصة إلى تربية وتعليم وتأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بفئاتهم المختلفة، وكما تهدف إلى تدريبهم على اكتساب المهارات المناسبة حسب إمكاناتهم وقدراتهم وفق خطط مدروسة وبرامج خاصة بغرض الوصول إلى أفضل مستوى وإعدادهم للحياة العامة والاندماج في المجتمع، ويمكن تحقيق هذه الأهداف من خلال ما يلي:

١- الكشف عن ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وتحديد أماكن وجودهم ليسهل توفير خدمات التربية الخاصة لهم.

٢- الكشف عن مواهب واستعدادات وقدرات كل طفل واستثمار كل ما يمكن استثماره منها.

٣- تحديد الاحتياجات التربوية والتأهيلية لكل طفل.

٤- استخدام الوسائل والمعينات المناسبة التي تمكن ذوي الاحتياجات الخاصة بمختلف فئاتهم من تنمية قدراتهم وإمكاناتهم بما يتلاءم مع استعداداتهم.

٥- تنمية وتدريب الحواس المتبقية لدى ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة للاستفادة منها في اكتساب الخبرات المتنوعة والمعارف المختلفة.

٦- توفير الاستقرار والرعاية الصحية والنفسية والاجتماعية التي تساعد ذوي الاحتياجات التربوية على التكيف في المجتمع الذي يعيشون فيه تكيفاً يشعرهم بما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات تجاه المجتمع.

٧- تعديل الاتجاهات التربوية الخاطئة لأسر هؤلاء الأطفال عن طريق توجيه وتوعية الأسرة وإيجاد منـــاخ ملائم للتعاون الدائم بين المترل والمدرسة مما يؤدي إلى تكيف اجتماعي ينسجم مـــع قواعـــد الـــسلوك الاجتماعية والمواقف المختلفة على أساس من الإيجابية والثقة بالنفس.

٨- إعداد الخطط الفردية التي تتلاءم مع إمكانية وقدرات كل طفل.

٩- الاستفادة من البحث العلمي في تطوير البرامج والوسائل والأساليب المستخدمة في مجال التربية الخاصة.

١٠- نشر الوعي بين أبناء المجتمع بالعوق، وأنواعه، ومجالاته، ومسبباته ، وطرق التغلب عليه أو الحد من آثاره السلبية.

١١- تهيئة المدارس لتلبية الاحتياجات الأساسية للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بما يتطلبه ذلك من إجراء التعديلات البيئية الضرورية.(وزارة المعارف، ١٤٢٢هـــ، ص ص ١٢-١٣).

كما ذكر الروسان (١٩٩٨م) أن التربية الخاصة تهدف إلى:

١- قياس وتشخيص كل فئة من فئات التربية الخاصة باستخدام أدوات القياس المناسبة.

٢- إعداد الخطط التعليمية لكل فئة من فئات التربية الخاصة.

٣- إعداد أساليب التدريس لكل فئة من فئات التربية الخاصة.

٤- إعداد الوسائل التعليمية والتكنولوجية الخاصة بكل فئة من فئات التربية الخاصة وخاصة استخدام الحاسوب في التعليم.

٥- إعداد برامج الوقاية من الإعاقة وذلك لتقليل نسبة حدوثها، إن أمكن (ص ١٥).

أسس ومبادئ التربية الخاصة:

يشير القريوتي وآخرون (٢٠٠١م، ص ص ٢٦-٢٩) إلى عدد من الأسس والمبادئ التي تقوم عليها التربية الخاصة وهي:

١ - الأساس الديني والأخلاقي:

إن الدين الإسلامي الحنيف يحض على المساواة في الحقوق والتكافل الاجتماعي ورعاية المجتمع لأبنائه الضعفاء وذلك من خلال الدساتير والمواثيق العالمية سواء ما يتعلق منها بحقوق الإنسان أو حقوق المعوقين لأنها تعتبر من المؤشرات الحضارية لأي مجتمع من المجتمعات.

٢ - الأساس القانوني:

إن الحصول على فرص التعليم المناسبة حق يكفله القانون، وعلى ضوء صدور القوانين والتشريعات العالمية فان هناك علامات واضحة تكفل حقوق جميع أفراد المجتمع وتلبية احتياجاتهم الأساسية بغض النظر عن فئة ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة أو أي فئة من فئات المجتمع. بل إن بعض الدول العالمية والعربية أصدرت قوانين وتشريعات ولوائح خاصة بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وذلك لضمان حقوقهم.

٣ - الأساس الاقتصادي:

لما كانت من أهم أهداف التربية إعداد الفرد للحياة وتزويده بأهم المهارات اللازمة ليكون عضواً نافعاً في المجتمع فإن إهمال تربية وتعليم الذين يواجهون صعوبات مختلفة سيحرم المجتمع من جزء غير يسير من طاقة أبنائه. كما أن تقديم الفرص التعليمية المناسبة للموهوبين يعتبر الاستثمار الأمثل للموارد البشرية، وذا جدوى اقتصادية كبيرة، ويضيف (الزهيري، ١٩٩٨ م،ص ٢٨) أن بعض الدراسات الأمريكية أكدت أن العائد من التربية الخاصة يصل إلى ٣٥ مرة مما أنفق على هؤلاء الأطفال خلال عشر سنوات من حياتهم الإنتاجية.

أسس وثوابت التربية الخاصة:

أكدت سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية على عددا من الأسس والثوابت المرتبطة بمجال التربية الخاصة، كما استدعى التطور والتوسع السريعان في نطاق الاتجاهات التربوية المعاصرة لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، أن يضاف إلى تلك الأسس والثوابت عدد آخر من الأسس والثوابت التي تبلورة حديثاً، لتشكل مجتمعة المنطلقات الأساسية التي تنطلق منها التربية الخاصة وهي:

١- طلب العلم فرض على كل فرد بحكم الإسلام، ونشره وتيسيره في المراحل المختلفة واجب على الدولة بقدر وسعها وإمكانياتها (المادة ١٠).

٢- التفاعل الواعي مع التطورات الحضارية العالمية في ميادين العلوم والثقافة والآداب، بتتبعها والمشاركة فيها، وتوجيهها بما يعود على المجتمع والإنسانية بالخير والتقدم (المادة ١٦).

٣- احترام الحقوق العامة التي كفلها الإسلام وشرع حمايتها حفاظا على الأمن، وتحقيقا لاستقرار المجتمع المسلم في: الدين، والنفس، والنسل، والعرض، والعلم، والمال (المادة ٢٠).

٤- التكافل الاجتماعي بين أفراد المجتمع: تعاونا، ومحبة وإخاء، وإيثارا للمصلحة العامة على المصلحة الخاصة (المادة ٢١).

٥- تأكيد كرامة الفرد وتوفير الفرص المناسبة لتنمية قدراته حتى يستطيع المساهمة في نهضة الأمة (المادة ٣٦).

٦- مسايرة خصائص مراحل النمو النفسي للناشئين في كل مرحلة، ومساعدة الفرد على النمو السوي: روحياً، وعقلياً، وعاطفياً، واجتماعياً، والتأكيد على الناحية الروحية الإسلامية بحيث تكون هي الموجه الأول للسلوك الخاص والعام للفرد والمجتمع (المادة ٥٣).

٧- التعرف على الفروق الفردية بين الطلاب توطئة لحسن توجيههم، ومساعدتهم على النمو وفق قدراتهم واستعداداتهم وميولهم (المادة ٥٤).

٨- العناية بالمتخلفين دراسياً، والعمل على إزالة ما يمكن إزالته من أسباب هذا التخلف، ووضع برامج خاصة دائمة ومؤقتة وفق حاجاتهم (المادة ٥٥).

٩- التربية الخاصة والعناية بالطلاب المعوقين جسمياً أو عقلياً، عملاً بهدي الإسلام الذي يجعل التعليم حقا مشاعا بين جميع أبناء الأمة (المادة ٥٦).

١٠- الاهتمام باكتشاف الموهوبين ورعايتهم،وإتاحة الإمكانيات والفرص المختلفة لنمو مواهبهم في إطار البرامج العامة، وبوضع برامج خاصة (المادة ٥٧).

١١- تعنى الدولة وفق إمكانياتها بتعليم المعوقين ذهناً أو جسمياً وتوضع مناهج خاصة ثقافية وتدريبية متنوعة تتفق مع حالاتهم (المادة ١٨٨).

١٢- يهدف هذا النوع من التعليم إلى رعاية المعوقين وتزويدهم بالثقافة الإسلامية والثقافة العامة اللازمة لهم، وتدريبهم على المهارات اللائقة بالوسائل المناسبة في تعليمهم للوصول بهم إلى أفضل مستوى يوافق قدراتهم (المادة ١٨٩).

١٣- يعنى في مناهج تعليم المكفوفين بالعلوم الدينية وعلوم اللغة العربية (المادة١٩٠).

١٤- تضع الجهات المختصة خطة مدروسة للنهوض بكل فرع من فروع هذا التعليم تحقق أهدافه كما تضع لائحة تنظم سيره (المادة ١٩١).

١٥- ترعى الدولة النابغين رعاية خاصة لتنمية مواهبهم وتوجيهها وإتاحة الفرصة أمامهم في مجال نبوغهم (المادة ١٩٢).

١٦- تضع الجهات المختصة وسائل اكتشافهم وبرامج الدراسة الخاصة بهم والمزايا التقديرية المشجعة لهـــم (المادة ١٩٣).

١٧- تهيئ للنابغين وسائل البحث العلمي للاستفادة من قدراتهم، مع تعهدهم بالتوجيه الإسلامي (المـــادة ١٩٤).

١٨- إن المدرسة العادية هي البيئة الطبيعية من الناحية التربوية والاجتماعيـــة والنفـــسية للتلاميـــذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، علماً بأنه يمكن تقديم خدمات التربية الخاصة وفقا لنوع ودرجـــة العـــوق والاحتياجات الفردية للتلميذ عبر أحد الأنماط التالية:

أ. الفصل العادي مع خدمات المعلم المستشار.

ب. الفصل العادي مع خدمات المعلم المتجول.

ج.الفصل العادي مع خدمات غرفة المصادر.

د. الفصل الخاص.

هـــ. المدرسة النهارية.

و. المدرسة الداخلية.

ز. مراكز الإقامة الدائمة.

مع ملاحظة ألا يزيد الوقت الذي يقضيه التلميذ في غرفة المصادر على ٥٠% من وقت اليوم المدرسي، أما بالنسبة للفصل الخاص فينبغي إتاحة الفرصة للتلاميذ بالاندماج مع أقرانهم العاديين في الأنشطة الـــصفية واللاصفية قدر الإمكان.

١٩- يتم تحديد برامج وخدمات التربية الخاصة عن طريق فريق عمـــل متعـــدد التخصـــصات حـــسب احتياجات كل فئة.

٢٠- إذا كان التعليم ضروريا للطفل العادي، فإنه أكثر ضرورة للطفل غير العادي.

٢١- في الوقت الذي وفرت فيه الدولة فرص التعليم لكل طفل عادي بلغ سن الدراسة – أينما كان موقعه على أرض مملكتنا مترامية الأطراف – فإنها قد آلت على نفسها ألا يبقى طفل غير عادي إلا وتوفر له خدمات التربية الخاصة التي تكفل له استثمار فرصة التعليم المتاحة.

٢٢- لقد أثبتت التجارب والبحوث أن المعوقين – مهما اختلفت أعواقهم – لديهم قدرات وحوافز للتعلم والاندماج في الحياة العامة، وهذا يدعونا إلى الاهتمام بما يقدرون عليه وعدم التركيز على ما لا يقدرون عليه.

٢٣- إن الاتجاهات السلبية نحو الطفل المعوق، تشكل تحدياً أكبر من الذي يشكله العوق نفسه.

٢٤- إن مرونة وتقبل معلم الفصل العادي للتلميذ غير العادي، يعد أهم العوامل التي تسهم في إنجاح مسيرته التعليمية مع أقرانه العاديين.

٢٥- إن مديري المدارس بوسعهم أن يلعبوا دوراً رئيساً في جعل الأطفال من ذوي الفئات الخاصة أكثر استجابة وتجاوبا مع المدرسة من خلال إدارة مدرسية أكثر مرونة، وأكثر قدرة على تنويع خيارات التعلم،ومساندة التلاميذ الذين يعانون صعوبة أو مشكلة.

٢٦- ينبغي أن يكون المبنى المدرسي المصمم للتلاميذ العاديين خالياً من جميع العقبات التي تحول دون استفادة التلاميذ المعوقين من مرافقه.

٢٧- على الإدارات التعليمية أن تتحقق من أن المدارس تتيح التعليم الشامل للأطفال غير العاديين، مثلما تتيحه للأطفال العاديين، وأن تعمل على تعديل أو إلغاء أية شروط أو ضوابط تحول دون قبول الأطفال غير العاديين في البرامج العادية، ضماناً لفاعلية النظام التعليمي.

٢٨- تعد التربية الخاصة أسلوبا فاعلاً في معالجة كثير من المشكلات التي عانى منها تلاميذ التعليم العام مثل الرسوب والتسرب والتدني في التحصيل الأكاديمي وكثير من المشاكل النفسية والاجتماعية. (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ، ص ص ١٤- ١٦).

وذكر البراهيم (١٤٢٤هـ) " ورغم جودة هذه الأسس ومناسبة ما تحتويه لما يتطلع إليه المستفيدون من برامج التربية الخاصة، والقائمون عليها، إلا أن تحقيقها يحتاج للكثير من الجهد والوقت والإمكانات المادية والبشرية المؤهلة، وكذلك التعاون البناء بين الجميع، لتصبح هذه الأسس واقعاً فعلياً وحقيقة ملموسة (ص ١٨).

استراتيجيات برامج التربية الخاصة:

إن التطوير الشامل لخدمات التربية الخاصة المنوط بها سواء من الناحية الكمية أو الكيفية يتطلب جهداً منظماً وتخطيطاً يشارك فيه جميع الأطراف المعنية خاصة وزارة التربية والتعلم، وأولياء الأمور، والجمعيات الأهلية، والهيئات التربوية الأخرى كالجامعات والمنظمات والعاملين في هذا الميدان، وهناك عدد من العوامل التي تسهم في نجاح برامج التربية الخاصة وهي:

١- شمولية الخدمات: أي أن تقدم الخدمات لجميع الأفراد ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة من خلال المراكز والمؤسسات التعليمية والتدريبية والتأهيلية والمجتمع المحلي.

٢- الخلو من المعيقات سواء كانت هذه العوائق طبيعية أو معمارية أو اتجاهات سلبية.

٣- اللامركزية: هو عدم اختصار التربية الخاصة وبرامجها على الأقسام والإدارات المركزية وإنما يجب أن تكون مرنة من خلال إعطاء الصلاحيات لاتخاذ القرارات وتنفيذ البرامج في مختلف المناطق.

٤- الإدماج: وهو بمعناه الشامل مجموعة من الإجراءات والممارسات التي تزيد من فرص المشاركة في الحياة الثقافية والاجتماعية والإدماج التعليمي يعد جزءا من عملية الإدماج الشاملة وهي الإجراءات المتخذة لتوفير خدمات التربية الخاصة من خلال المؤسسات التربوية العادية.

٥- التنسيق: يقوم على ضرورة إشراك الوالدين في مختلف البرامج المقدمة لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة

٦- المهنية: تتطلب برامج التربية الخاصة توفير معلمين على درجة عالية من التأهيل والأعداد.

٧- الواقعية: تسعى استراتيجية التربية الخاصة إلى تطوير برامج تأخذ في عين الاعتبار المستوى الاجتماعي والثقافي والنفسي والاقتصادي والسياسي (الظاهر، ٢٠٠٥م، ص ١٣٤).

ويضيف القريوتي وآخرون (١٩٩٥م) لما سبق عامل المسؤولية وهي أن تربية ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة سواء كانوا متفوقين أم معاقين هي مسؤولية وزارة التربية والتعليم بشكل أساسي، وأن الحصول على فرص التعلم المناسبة حق كفلتة سائر الدساتير والقوانين (ص ٤٨) .

العوامل التي ساهمت في سرعة تطور التربية الخاصة وانتشار برامجها في المملكة العربية السعودية:

لقد عدد الموسى (٢٠٠٥م) تلك العوامل والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

١- لقد حبا الله – سبحانه وتعالى المملكة بخصائص كثيرة ونعم جمة تنفرد بها على سائر بلاد الأرض ومنها نعمة التمسك بتعاليم الدين الإسلامي والعمل بأحكام شريعته السمحة ونعمة القيادة الحكيمة ونعمة الأمن والاستقرار وغيرها من النعم.

٢- الاهتمام والرعاية والعناية والدعم غير المحدود لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة مما جعلهم يتغلبون على المشكلات التي قد تواجههم في الحياة ويصبحون أعضاء فاعلين في المجتمع.

٣- اهتمت المملكة بتنمية الكوادر البشرية وخصوصاً العاملين مع الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة حيث تم أعدادهم في أعرق الجامعات العالمية وأرقاها، كما اهتمت المملكة بتوفير الحوافز المادية والمعنوية للعاملين في ميدان التربية الخاصة.

٤- تفعيل دور الأمانة العامة للتربية الخاصة بالوزارة، عن طريق استحداث إدارات جديدة.

٥- تبنت وزارة التربية والتعليم ممثلة في الأمانة العامة للتربية الخاصة استراتيجية تربوية تقوم في أساسها على الاستفادة من الأساليب التربوية الحديثة حيث نصت على تفعيل دور المدارس العادية في مجال تربية وتعليم الأطفال غير العاديين وهي ما يعنى العمل بدمج هؤلاء الأطفال في المدارس العادية.

٦- أسهم قطاع التعليم العالي بجامعاته وكلياته المنتشرة في جميع أنحاء المملكة بجانب كبير في سرعة تطور التربية الخاصة وانتشار برامجها، إلى جانب إعداد وتدريب الكوادر البشرية التي يمكنها التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

٧- بدأ البحث العلمي — من خلال الوحدات الأكاديمية، ومراكز البحوث و الدوريات المتخصصة داخل الجامعات وخارجها — يأخذ وضعه الطبيعي من خلال معرفة حجم العوق ومدى انتشاره في المملكة وأسباب حدوثه وطرق الوقاية منه ومعرفة الاستراتيجيات التي من شأنها أن تعمل في زيادة فاعلية التربية الخاصة في المملكة.

٨- اهتمت المملكة برعاية وتنظيم العديد من المؤتمرات، والندوات والتي يتم من خلالها تسليط الضوء على القضايا التربوية، والتأهيلية في مجالات العوق المختلفة.

٩- قامت المملكة بإنشاء مراكز الحاسبات الآلية والمختبرات العلمية المزودة بأحدث التقنيات للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

١٠- بدأ القطاع الخاص يسهم بدور متنام في مجالات رعاية الفئات الخاصة من خلال إنشاء الجمعيـــات والمؤسسات الخيرية والمدارس التي تعمل على النهوض بمستوى الخدمات المقدمة لتلك الفئات.

١١- حققت مجالس أولياء الأمور في مدارسنا بالمملكة نجاحاً طيباً من خلال المشاركة الأسرية في العملية التربوية.

١٢- أسهمت الأسرة الوطنية للتربية الخاصة بالوزارة والمجموعات الاستشارية بالأمانة في الارتقاء بخدمات التربية الخاصة (ص ص ٨٥-١٠٠).

خامساً: القوانين والتشريعات المتعلقة بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة

مفهوم القوانين والتشريعات:

قنن في اللغة: وضع القوانين. والقانون: مقياس كل شيء وطريقته. أما في الاصطلاح فهو "إطار له محتوى داخلي مدون وثابت يعبر عن توجه عادل وشرعي لممارسة ما، وإنه في ذاته أمر أو مرسوم لغـــرض هـــذه الممارسة " (الشافعي، هيبة، ٢٠٠٦م، ص ٣٢١)، وكما عرف (الـــشخص، الـــدماطي ١٩٩٤م، ص، ٢٧٠) القانون على أنه " مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها فرد أو مجموعة من الأفراد للرفع مـــن شـــأن التغيرات المرغوبة لمصلحة فرد أو جماعة ما، ومن خلال تلك الأنشطة يتم إقناع واحـــدة أو أكثـــر مـــن القنوات الحكومية التأسيسية – التشريعية والإدارية والقضائية - بالتصرف السليم بناء على تلك التغيرات المرغوبة "، وكما عرف (الروسان، ١٩٩٨، ص ٩٠) القانون بأنه " الإدارة الفعالة التي تعمل على تنظـــيم علاقات الأفراد بعضها ببعض بما عليهم من واجبات وما لديهم من حقوق " .

أما التشريع لغة فهو المصدر، أما اصطلاحاً فهو سن القواعد القانونية في صورة مكتوبة بمعرفة سلطة عامة في الدولة مختصة بوضعه (جمعية المرأة العمانية، ١٩٧٢م) ويقصد بالتشريع هو الإطار العام الذي تستند إليه السياسات والبرامج الوطنية (زيد، ٢٠٠٠ م، ص ٧٩) ويقصد بالتشريع أنه القوة الثانية الرئيـــسة بعـــد

التقاضي في التطور والتوسع المثير لخدمات التربية الخاصة (استيورت جاك ، ١٩٩٦م، ص ١٧)، وتعتبر الإعاقة إحدى القضايا الاجتماعية المهمة في المجتمعات المعاصرة، نظراً لأبعادها التربوية والاقتصادية والنفسية على المعاق وأسرته والمجتمع ككل (الطريقي، ٢٠٠٤م، ص ٢٦) وتعتبر قضية الإعاقة واحدة من القضايا الإنسانية المهمة التي تشغل حيزاً كبيراً من المجتمعات كافة.

وتعود أهميتها إلى أن نسبة الإعاقة تتراوح ما بين (٨- ١٠%) من عدد السكان (زيد، ٢٠٠٠م، ص ٧٩) ومن هذا المنطلق فإن قضية ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ليست قضية عطف وإحسان وإنما هي قضية حقوق نصت عليها الديانات السماوية وأقرتها المنظمات الدولية، (يوسف، ٢٠٠٠م، ص ٨٨). إن ظهور القوانين والتشريعات الخاصة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة جاءت نتيجة للمشكلات التربوية والصحية والاجتماعية التي عاني منها المعاقون وذووهم وللجهود الإنسانية التي قام بها علماء النفس والتربية والاجتماع والقانون والدين وللجهود الرسمية التي مارستها الحكومات والهيئات الدولية في مجال القوانين والتشريعات التي تكفل حقوقهم التربوية والصحية والاجتماعية أسوة بغيرهم من الأسوياء (الروسان، ١٩٩٨م، ص ٨٦). وهناك اتجاهات حول أهمية إصدار القوانين والتشريعات الخاصة بالمعوقين ومنها: الاتجاه الأول (المؤيدون للقوانين والتشريعات) : بحجة أن النصوص الواردة في القوانين المختلفة في الدولة لا تشكل ضمانة كافية لهم، وأن وجود قانون سوف يسهم باعتراف المجتمع بقضية الإعاقة ورفع مستوى الوعي المجتمعي بهم وسوف يساعد على رفع معنويات المعاقين وإشعارهم بذاتيتهم واهتمام المجتمع بهم. الاتجاه الثاني (المعارضون للقوانين والتشريعات) : بحجة أنها تتنافى مع المطالبة بدمجهم في المجتمع ويعزز مفاهيم العزلة الاجتماعية ويتعامل معهم كفئة متمايزة على نحو مختلف من فئات المجتمع الأخرى وكأن ذلك إقرار غير مباشر باستثنائهم من شمولية القانون العام. (السرطاوي، ١٩٩٣م ص ص ٦٣_٦٤).

وبالنظر إلى هذه الاتجاهات السائدة حول أهمية إصدار القوانين والتشريعات الخاصة بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة نجد أن الكثير من الدول بادرت إلى إصدار القوانين والتشريعات الخاصة بــالمعوقين؛ لــذا سوف نلقي نظرة على بعض القوانين والتشريعات الخاصة بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة على المستوى الدولي ثم المستوى العربي ثم المستوى المحلي.

القوانين والتشريعات الدولية المتعلقة بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة

مقدمة:

لقد أظهرت بعض التجارب الدولية في مجال القوانين والتشريعات الخاصة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وخاصة في تلك الدول التي تبنت اتجاهات إيجابية نحو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، في حين أن كثيرا من دول العالم لم تصدر أية قوانين أو تشريعات خاصة مما يعكس مواقف سلبية، وأن بعض الدول أعدت مسودات تشريع خاصة لذوي الاحتياجات الخاصة، وسوف يتم عرض التجارب لبعض الدول التي أصدرت تشريعات وقوانين خاصة لذوي الاحتياجات الخاصة ومنها الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا. (ا لروسان،١٩٩٨ م،ص٩١).

التجارب الدولية في مجال القوانين والتشريعات الخاصة بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة:

١_ تجربة الولايات المتحدة الأمريكية:

تعتبر الولايات المتحدة الأمريكية أول الدول التي أصدرت قوانين وتشريعات خاصة لذوي الاحتياجات الخاصة، حيث ظهر أول قانون خاص لذوي الاحتياجات الخاصة عام ١٩٧٥م وسمــي القــانون العــام ١٤٢/٩٤والمعروف باسم قانون التربية لكل الأطفال المعوقين وتأتي القوانين والتشريعات الفيدرالية هــي الأساس في إيجاد البرامج الخاصة في المدارس الحكومية ولقد بدأت في تقديم البرامج التعليميــة والخــدمات

الخاصة للطلاب المؤهلين لتلك الخدمات على الرغم من وجود تاريخ طويل نسبياً، للتشريع الخاص بتوفير الخدمات للأشخاص المعاقين، وأن مثل هذه التشريعات، قبل عام ١٩٥٠م، كانت موجهة أساساً نحو توفير خدمات التأهيل أو مؤسسات الرعاية، وذكر (استيورت جاك ، ١٩٩٦م، ص ص، ١٧، ١٩) إن هناك قوانين صادرة لخدمة ذوي الاحتياجات الخاصة من عام (١٩٥٨م إلى عام ١٩٧٨م) ويوضح جدول (٢) التطورات الرئيسية من عام ١٩٥٨ إلى ١٩٧٨م.

جدول (٢)

التطورات الرئيسية للقوانين والتشريعات العالمية لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة من عام ١٩٥٨- ١٩٧٨ م

السنة	القانون
١٩٥٨	القانون العام ٨٥ –٩٢٦ لحماية التعليم القومي PL. 85- 926 National Defence Education Act. ويهتم بتوفير الموارد المالية لتدريس المحترفين، لكي يقوموا بتدريب مدرسي الأطفال المعاقين عقلياً.
١٩٦١	القانون العام ٨٧-٢٧٦ المتعلق بالتربية الخاصة PL. 87- 276 Special Education Act. ويهتم بتوفير الموارد المالية لتدريس المحترفين لكي يقوموا بتدريب مدرسي الأطفال الصم.
١٩٦٣	القانون العام ٨٨-١٦٤ PL. 88 – 164 Mental Retardation Facility and Community Education Act ويتضمن القرار الخاص بإنشاء مصحة للإعاقة العقلية وإنشاء مركز للمجتمع.
١٩٦٦	القانون العام ٨٩- ٧٥٠، وتضمن قراراً بتعديلات خلاصة بالتعليم الابتدائي والثانوي PL. 89- 750 Amendments to The Elementary and Secondary Education Act. وإنشاء مكتب للتربية الخاصة بالمعاقين.
١٩٦٩	القانون العام ٩١-٣٢٠، وتضمن قراراً يتعلق بنواحي القصور التعليمية. تعريف أنواع القصور التعليمية وتوفير الموارد المالية لبرامج الولاية للأطفال الذي يعانون من أنواع القصور التعليمية.
١٩٧٣	القانون العام ٩٣ – ١١٢، قسم ٥٠٤، وتضمن قراراً بإعادة التأهيل PL. 93 -112 Rehabilation Act. (الذي تم تبنيه عام ١٩٧٧) وصرح بأن الأفراد المعاقين لا يمكن إبعادهم من أي برنامج أو نشاط تموله الحكومة الفيدرالية لمجرد الإعاقة فقط.

١٩٧٤	القانون العام ٩٣- ٣٨٠، وتضمن قراراً خاصاً بتعديلات التعليم .Education Amendments وتمديد التشريع السابق، ولأول مرة يتم توفير المال للولايات والمقاطعات المحلية لبرامج الطلاب الموهوبين. بالإضافة إلى حماية حقوق الأطفال المعاقين والآباء، فيما يختص بالقرارات المتعلقة بوضعهم في المؤسسات الخاصة.
١٩٧٥	القانون العام ٩٤- ١٠٣، وتضمن قراراً خاصاً بتوفير المساعدة لأنواع القصور في النمو، وبياناً بالحقوق المتعلقة واشتمل على قرار خاص بحقوق المواطنين المعاقين عقلياً Developmental Disabilities Assistance And Bill of Rights Act وذكر المجالات التي يجب أن توفر فيها الخدمات الخاصة للأشخاص المعاقين والذي يعانون قصوراً في النمو.
١٩٧٥	القانون العام ٩٤- ١٤٢، ويتضمن إقرار التعليم لكل الأطفال المعاقين Education for All Handicapped Act وتوفير التعليم العام الملائم والمجاني بغض النظر عن مدى خطورة الإعاقة، وحماية الحقوق الأطفال المعاقين والآباء في عملية اتخاذ القرار التربوي، ويتطلب ذلك تطوير برنامج تعليمي خاص لكل طفل معاق (IEP) وإن توافر الخدمات التربوية للأطفال المعاقين في البيئة الأقل تقيداً.
١٩٧٨	القانون العام ٩٥- ٥٦١، وتضمن قراراً بتعليم الأطفال الموهوبين والعباقرة Cifted and Talented Children's Education Act وتوفير الحوافز المالية للولايات والهيئات التربوية المحلية لتقوم بالتعرف على الطلاب الموهوبين والعباقرة، وتعليمهم، وتوفير التدريب أثناء العمل، وإجراء البحوث.

وسوف يقوم الباحث بعرض أهم القوانين الأمريكية وهي القانون العام رقم ٩٤/ ١٤٢ وكذلك القانون الحكومي رقم ٩٩/٤٥٧ والقانون الحكومي رقم ١٠١/٤٧٦.

١_ القانون الحكومي رقم ٩٤/ ١٤٢ Public Law 94/142

يعتبر هذا القانون أول قانون خاص بالمعاقين ويسمى هذا القانون " قانون التعليم لجميع المعوقين الصادر في عام ١٩٧٥م"، والذي يحمل في طياته متطلبات معينة تساعد الولايات المختلفة على تقديم التعليم لجميع الطلاب المعوقين. ومن أهم المتطلبات الأساسية لهذا القانون:

١- الإجراءات الخاصة بتحويل الطلاب الذين يشتبه بأن لديهم إعاقة.

٢- فريق متعدد التخصصات لتحديد مدى أهلية الطفل المعوق للخدمات.

٣- فريق لإعداد وتطوير خطة تعليمية فردية.

٤- البرنامج التعليمي الخاص، والمكان التعليمي المناسب لاحتياجات الطفل.

٥- الإجراءات الخاصة بإطلاع أولياء الأمور ومشاركتهم.

٦- تحديد الوقت الذي ستستغرقه عمليات التأهيل للخدمات والتحويل.

٧- إعادة التقييم بشكل دوري.

٨- إجراءات لحل ما يطرأ من الاختلافات. (ديان برادلي، وآخرون، ٢٠٠٠م، ص ٤٩).

مبررات ظهور القانون العام رقم ١٤٢/٩٤.

لقد ظهر هذا القانون نتيجة عدد من المبررات ومنها:

١- تزايد عدد الأطفال المعاقين في الولايات المتحدة الأمريكية.

٢- صعوبة تلبية احتياجات الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

٣- صعوبة توفير التعليم المناسب لنصف عدد الأطفال المعاقين في الولايات المتحدة.

٤- صعوبة تقديم خدمات تربوية لأكثر من مليون طفل معاق في المدارس العادية.

٥- عدم مشاركة الكثير من الطلبة المعاقين في المدارس العادية بسبب إعاقتهم التي تحول دون مشاركتهم بشكل فعال.

٦- صعوبة توفير الخدمات والتسهيلات المناسبة للأطفال المعاقين في المدارس العادية.

٧- صعوبة تحمل المؤسسات التربوية بسبب المشكلات المادية لتلك المؤسسات.

أبعاد القانون العام رقم ١٤٢/٩٤، يتضمن هذا القانون عددا من الأبعاد وهي:

١- توفير الفرص التعليمية المجانية للأطفال المعوقين.

٢- ضمان حقوق الآباء في تقييم أبنائهم المعاقين والاطلاع على تلك التقارير.

٣- تحديد وتعريف الخدمات التربوية لكل الأطفال.

٤- تحديد الخدمات المساندة.

٥- تقديم الخدمات التشخيصية المناسبة الفردية لكل طفل على حدة.

٦- إعداد الخطط التربوية الفردية لكل طفل.

٧- تحديد البيئة التعليمية المناسبة لكل طفل.

أهداف القانون العام رقم ١٤٢/٩٤، يتضمن هذا القانون عددا من الأهداف ومنها:

١- ضمان وتوفير برامج التربية الخاصة للمعوقين.

٢- ضمان اتخاذ القرارات العادلة والمناسبة عند اتخاذ القرار لتقديم الخدمات والبرامج التربوية للأطفال والشباب المعوقين.

٣- ضمان إدارة برامج التربية الخاصة.

٤- دعم برامج التربية الخاصة.

ويتضمن القانون عددا من الحقوق ومنها الحقوق التربوية، وحق الأطفال في التربية المناسبة، وحق الأطفال وذويهم في المطالبة بحقوقهم، وحق الأطفال المعوقين في التقييم المناسب غير المتحيز والحقوق المدنية للمعاقين (الروسان، ١٩٩٨م، ص ص ٩٤-٩٨).

فالقانون العام ١٤٢/٩٤ كان مهماً لعدة أسباب:

أولاً: لأنه وسع الحقوق التعليمية التي ينص عليها القانون العام (٩٣-٣٨٠) وزاد مـــن ضـــبط ســـيطرة الحكومة الفيدرالية على التعليم الخاص.

ثانياً: تعهدت الحكومة الفيدرالية باستثمار جوهري في التربية الخاصة.

ثالثاً: رسخت فكرة حق التعليم من بين القضايا الأخرى في التربية الخاصة.

رابعاً: يعتبر القانون العام ٩٤-١٤٢ قانوناً دائماً لا ينتهي مفعوله في تاريخ معين ويعـــد مـــن القـــوانين الحكومية الفيدرالية النادرة. (استيورت جاك ، ١٩٩٦م، ص ص ٢٠-٢١).

٢_ القانون الحكومي ٩٩/٤٥٧ Public Law 99/457

يؤكد هذا القانون أهمية التدخل المبكر، حيث يقدم هذا القانون الخدمات للأطفال المعوقين من الولادة حتى عمر ٥ سنوات إضافة للأطفال من عمر ٥-١٢ سنة كما تأتي خطة الخدمات الأسرية الفردية في هذا القانون والتي تنص على طبيعة مشاركة الأسرة ومشاركة عدد من المؤسسات المجتمعية من أجل تنسيق الخدمات للأطفال صغار السن من المعوقين. (ديان برادلي،واخرون،٢٠٠٠ م،ص٤٩).

٣_ القانون الحكومي ١٠١/ ٤٧٦ Public Law 101/476

ويعتبر من أحدث القوانين التي أعادت صياغة القانون الحكومي السابق ٩٤/١٤٢ والذي تم فيــه تعديل اسم القانون ليصبح " قانون التربية للأفراد المعوقين "

(Individuals with Disabilities Eduction Act (IDEA)

حيث أضيف في هذا القانون فئة "التوحد" autism" والإصابة المخية أو الدماغية brain وطالب بتقديم الخدمة لهما، ويؤكد هذا القانون مبدأ البيئة الأقل عزلاً وتقييداً للطفل (ديان بـــرادلي، وآخـــرون، ٢٠٠٠ م، ص ص ٤٩-٥١).

٢ _ تجربة بريطانيا:

تعتبر بريطانيا من الدول التي اهتمت بإصدار القوانين والتشريعات الخاصة بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، ولقد جاء هذا الاهتمام بعد صدور القانون رقم ١٤٢/٩٤في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث أظهرت الحكومة البريطانية اهتماما واضحا بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وبالذات في السبعينات من هذا القرن حيث نشرتقريراً في بريطانيا عام ١٩٧٨م سمي (تقرير وارنوك) يتضمن هذا التقرير الحقوق والتشريعات الخاصة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ويشمل هذا التقرير أبعاد التربية الخاصة، وتصنيف فئات التربية الخاصة، ومفهموم التعليم المدرسي، والدمج الأكاديمي، والمدارس الخاصة، والتعليم المستمر، ومراكز المصادر، والتربية المبكرة، والقياس والتشخيص، وتدريب المعلمين.(الروسان، ١٩٩٨م،ص١٠١).

ونلاحظ من خلال العرض السابق لبعض القوانين والتشريعات الخاصة بالمعاقين أن هناك اهتماما كبيرا بهذه القوانين والتشريعات وبالذات على الصعيد الدولي فلقد عقدت المؤتمرات الدولية والتي أصدرت توصيات خاصة بحقوق المعوقين ومسؤولية الدولة والمجتمع الدولي حيالهم فمنها صدور الإعلان العالمي لحقوق الإنسان سنة ١٩٤٨م ثم صدور الإعلان الخاص بحقوق المتخلفين عقلياً عام ١٩٧١م ثم صدور الإعلان الخاص بالأمم المتحدة سنة ١٩٧٥م والذي قرر وجوب احترام الكرامة الإنسانية للمعوقين وحماية حقوقهم أسوة بغيرهم من الأسوياء وسوف نعرضها بإيجاز:

١ـ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان: يشير هذا الإعلان إلى حماية حقوق الإنسان وإلى ضرورة تأمين رفاهيتهم في مختلف الميادين، وسوف يقوم الباحث بعرض التسلسل الزمني للأحداث الهامة في القانون الدولي لحقوق الإنسان المتعلق بالأشخاص المعوقين:

(التسلسل الزمني للأحداث الهامة في القانون الدولي لحقوق الإنسان المتعلق بالأشخاص المعوقين) :

١٩٤٨	الجمعية العامة للأمم المتحدة أقرت الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الذي ينص على أن جميع البشر يولدون أحراراً ومتساوين في الكرامة. وأن لكل إنسان الحق في جميع الحقوق والحريات المنصوص عليها في الإعلان دون أي تمييز مهما كان نوعه.
١٩٧١	٢٠كانون الأول (ديسمبر) أقرت الجمعية العامة للأمم المتحدة الإعلان المتعلق بحقوق الأشخاص المعاقين عقلياً.
١٩٧٥	٩ كانون الثاني (يناير) أقرّت الجمعية العامة للأمم المتحدة الإعلان المتعلق بالأشخاص المعوقين.
١٩٨١	أعلنت الجمعية العامة للأمم المتحدة عام ١٩٨١م عاماً دولياً للأشخاص المعوقين.
١٩٨٢	٣ كانون الأول (ديسمبر) تقر الجمعية العامة للأمم المتحدة برنامج العمل العالمي المتعلق بالأشخاص المعوقين في القرار رقم ٥٢/٣٧
١٩٨٣	أقّرت منظمة العمل الدولية اتفاقية المنظمة رقم ١٥٩ حول إعادة التأهيل المهني والتشغيل (للأشخاص المعوقين).
١٩٨٣- ١٩٩٢	عقد الأمم المتحدة للأشخاص المعوقين.
١٩٨٤	٢٤ أيار (مايو) قرّر المجلس الاقتصادي والاجتماعي تعيين مقرر خاص للقيام بدراسة شاملة حول العلاقة بين حقوق الإنسان ووضع الأشخاص المعوقين.
١٩٨٧	انعقاد اجتماع عالمي للخبراء لمراجعة تنفيذ برنامج العمل العالمي المتعلق بالأشخاص المعوقين في منتصف عقد الأمم المتحدة للأشخاص المعوقين وقد أوصى الاجتماع بأن تقوم الجمعية العامة للأمم المتحدة بعقد مؤتمر خاص لصياغة اتفاقية دولية حول حقوق الأشخاص المعوقين. وقد أعدت إيطاليا

	مسودة ملخص للاتفاقية قدمته للجمعية العامة.
١٩٨٧	تشرين الأول (أكتوبر) ناقشت الدورة الثانية والأربعون للجمعية العامة الرغبة في عقد معاهدة دولية، ولكن لم يتم التوصل إلى اتفاق رسمي للسير قدماً في ذلك الطريق.
١٩٩١	أقرّت الجمعية العامة للأمم المتحدة مبادئ من أجل حماية الأشخاص المصابين بأمراض عقلية ومن أجل تحسين مستوى الرعاية الصحية العقلية.
١٩٩٣	آذار (مارس) قدّم لياندور ديسبوي مقرر الأمم المتحدة الخاص للجنة الفرّعية لمنع التمييز والحماية الأقليات، تقريره الذي عنوانه "حقوق الإنسان والأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة ".
١٩٩٣	كانون الأول (ديسمبر) أقرت الجمعية العامة للأمم المتحدة. القواعد الموحّدة للأمم المتحدة حول تكافؤ الفرص للأشخاص المعوقين.
١٩٩٤	تعيين مقرر الأمم المتحدة الخاص بالأشخاص المعوقين.
١٩٩٨	٨-١٢ كانون الأول (ديسمبر) الأمم المتحدة تعقد حلقة دراسية وندوة إقليمية بينية حول المعايير والمقاييس الدولية ذات الصلة بالإعاقة وذلك بالتعاون مع كلية بولت هول للقانون " Boalt School of Law ". جامعة كاليفورنيا في بيركلي. والمعهد العالمي للإعاقة في كلية بولت هول للقانون بجامعة كاليفورنيا في بيركلي.
١٩٩٩	أيلول (سبتمبر) طالبت الجمعية العمومية " لمنظمة التأهيل الدولي " الدول الأعضاء في الأمم المتحدة بدعم صياغة معاهدة حول حقوق الأشخاص المعوقين.
١٩٩٩	١٣-١٧ كانون الأول (ديسمبر): طالبت الندوة والحلقة الدراسية الإقليمية البينية حول المعايير والمقاييس ذات الصلة بالإعاقة في هونغ كونغ، التي انعقدت برعاية مشتركة من الأمم المتحدة ومركز القانون المقارن والقانون العام التابع لجامعة هونغ كونغ ولجنة الفرص المتكافئة في هونغ كونغ. بمعاهدة دولية لحقوق الإنسان من أجل الأشخاص المعوقين.
٢٠٠٠	شباط (فبراير) التقرير النهائي المقدم إلى لجنة التنمية الاجتماعية – تقرير المقرر الخاص.

٢٠٠٠	١٢ آذار (مارس) مؤتمر القمة العالمية للمنظمات غير الحكومية التي انعقدت في بكين طالبت بمعاهدة دولية لحقوق الأشخاص المعوقين.
٢٠٠٠	نيسان (إبريل) جلسة لجنة الأمم المتحدة لحقوق الإنسان المقرر الخاص ناقش المعاهدة.
٢٠٠٠	آب (أغسطس) المؤتمر العالمي التاسع عشر لمنظمة التأهيل الدولي يطالب بمعاهدة دولية حول حقوق الأشخاص المعوقين وذلك في القرار رقم ٩٦/٤٨.
٢٠٠١	أيلول (سبتمبر) أوصى المؤتمر العالمي لمكافحة العنصرية والتمييز العنصري وكره الأجانب والتعصب المتعلق بذلك بأن تنظر الجمعية العامة للأمم المتحدة في صياغة معاهدة دولية حول حقوق الأشخاص المعوقين.
٢٠٠١	١٩كانون الأول (ديسمبر) وافقت الجمعية العامة للأمم المتحدة على القرار رقم ١٦٨/٥٦ الذي يطالب بتشكيل لجنة خاصة للنظر في الاقتراحات المقدمة من أجل معاهدة دولية لحقوق الإنسان تتعلق بالأشخاص المعوقين.
٢٠٠٢	٨ نسيان (إبريل) المجلس الوطني الأمريكي للإعاقة استضاف " قمة حقوق الإنسان والإعاقة " جمع فيها بين أعضاء كل من جماعات حقوق الإنسان وجماعات حقوق الأشخاص المعوقين.
٢٠٠٢	١١-١٤ حزيران (يونيو) بالتعاون مع الأمم المتحدة، حكومة المكسيك استضافت اجتماع خبراء المناطق والأقاليم لمناقشة المعاهدة.
٢٠٠٢	١٢ حزيران (يونيو) استضاف المجلس الوطني الأمريكي للإعاقة والمجلس الدولي الأمريكي للإعاقة " نداء من أجل اعتراف عالمي بحقوق الإنسان الخاصة بالأشخاص المعوقين: منبر أمريكي للمنظمات الشعبية للأشخاص المعوقين حول دور هؤلاء في تطوير اتفاقية دولية تتعلق بحقوق الأشخاص المعوقين.
٢٠٠٢	٢٩تموز (يوليو) إلى ٩ آب (أغسطس) الاجتماع الأول للجنة الخاصة التي شكلت بموجب قرار الجمعية العامة رقم ٥٦/ ١٦٨ انعقدت في الأمم المتحدة نيويورك.
٢٠٠٢	١٥-١٨ تشرين الأول (أكتوبر) المجلس العالمي السادس للمنظمة الدولية للأشخاص المعوقين Disabled peoples 'International DPI انعقدت في اليابان واضعاً بذلك نهاية لعقد الأشخاص المعوقين في آسيا والمحيط الهادي. وجرى طرح قرار يهدف إلى دعم الاتفاق من أجل أن

	يقوم المجلس العالمي المذكور بالنظر فيه. ويدعم إعلان " سابورو " بقوة تطوير اتفاقية دولية لحقوق الإنسان تتعلق بالأشخاص المعوقين.
٢٠٠٢	١٩-٢٢ تشرين الثاني (نوفمبر): عقدت ورشة عمل تدريبية في بكين وتشنغدو حول الحماية القانونية للأشخاص المعوقين.
٢٠٠٣	آذار (مارس) مؤتمر إقليمي يعقد في البحرين حول الاتفاقية بالتعاون مع منظمة التأهيل الدولي وشبكة الناجين من الألغام.
٢٠٠٤	بداية مقترحة للعقد العربي للأشخاص المعوقين.

(شبكة الناجين من الألغام، ٢٠٠٥ م، ص ص ١٥، ١٨)

٢_ الإعلان الخاص بحقوق المتخلفين عقلياً: يشير هذا الإعلان إلى ضرورة حماية حقوق المتخلفين عقلياً، وإلى ضرورة تأمين رفاهيتهم وإعادة تأهيلهم، وإلى ضرورة إنماء قدراتهم في مختلف الميادين وضرورة اندماجهم إلى أقصى حد ممكن، وهذا الإعلان اعتمد بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة ٢٨٥٦ (د-٢٦) بتاريخ ٢٠/كانون الأول (ديسمبر) ١٩٧١ وقد وضع هذا الإعلان عددا من الأمور التي تضمن للمتخلفين عقلياً حقوقهم ومنها:

١- أن المتخلف عقلياً له نفس ما لسائر البشر من حقوق.

٢- للمتخلف عقلياً حقوق في الحصول على الرعاية والعلاج الطبيين المناسبين وعلى قدر من التعليم والتدريب والتأهيل والتوجيه ويمكنه من إنماء قدراته وطاقاته إلى أقصى حد ممكن.

٣- للمتخلف عقلياً حق التمتع بالأمن الاقتصادي وبمستوى معيشة لائق.

٤- أن يشارك الطفل المتخلف عقلياً في جميع أنشطة الحياة المجتمعية سواء مع أسرته أو مع أسرة بديلة.

٥- للمتخلف عقلياً حق في أن يكون له وصي مؤهل عند لزوم ذلك لحماية شخصه ومصالحه.

٦- للمتخلف عقلياً حق في حمايته من الاستغلال والتجاوز ومن المعاملة الخاصة بالكرامة، وله حق أن يقاضي حسب الأصول القانونية مع المراعاة التامة لدرجة مسؤوليته العقلية.

٧- إذا أصبح أشخاص من المتخلفين عقلياً غير قادرين بسبب خطورة إعاقتهم على ممارسة جميع حقوقهم ممارسة فعالة فيجب أن يتضمن الإجراء المتبع ضمانات قانونية مناسبة لحمايتهم (مكتبة حقوق الإنسان، ١٩٩٣م، ص ١).

٣_ الإعلان الخاص بحقوق المعوقين: يشير هذا الإعلان إلى حماية حقوق المعوقين، وإلى ضرورة إعادة تأهيلهم، وإلى ضرورة العمل قدر المستطاع إلى اندماجهم في الحياة العادية، حيث إن هذا الإعلان اعتمد بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة ٣٤٤٧ (د – ٣٠) بتاريخ ٩/ ديسمبر ١٩٧٥م.وفي هذا الإعلان تم ذكر بعض النقاط الهامة ومنها:

١- كلمة (معاق) تعني شخصاً عاجزاً كلياً أو جزئياً عن ضمان حياة شخصية أو اجتماعية أو طبيعية نتيجة نقص خلقي وغير خلقي في قدراته الجسمية أو الفكرية.

٢- للمعاق حق مكتسب في الحصول على الاحترام.

٣- سوف يتمتع المعوقون بجميع الحقوق التي يتضمنها هذا البيان دون أي استثناء ولا تميز.

٤- للمعاقين الحقوق المدنية والسياسية نفسها التي للأشخاص الآخرين.

٥- يحق للمعاقين الاستفادة من الوسائل التي تؤهلهم للاكتفاء الذاتي.

٦- للمعاقين الحق من الاستفادة من الخدمات الطبية والمشورة في صدد التوظيف وغير ذلك من الخدمات التي تؤهل المعوقين لتنمية قدراتهم ومواهبهم وتسرع عملية اندماجهم في المجتمع.

٧- للمعاقين الحق في الضمان الاجتماعي والاقتصادي والانضمام إلى نقابات العمال ولهم الحق في الاحتفاظ بعمل مفيد ومنتج ومربح.

٨- للمعاقين الحق في أن يعيشوا مع عائلاتهم أو مع والديهم بالتبني، وأن يشاركوا في جميع الأنشطة الاجتماعية والإبداعية.

٩- لن يتعرض أي معاق لأي تميز في المعاملة فيما يخص السكن إلا إذا استدعت حالته ذلك، أما إذا كان بقاء المعوق في مؤسسة خاصة أمراً لا مفر منه فسوف تتوافر في المؤسسة شروط تؤمن له حياة هي أقرب ما تكون للحياة العادية.

١٠- ستؤمن للمعاقين حماية من كل أشكال الاستغلال والتمييز والظلم وانتهاك الكرامة.

١١- سيكون في وسع المعاقين الاستفادة من الخدمات القانونية متى ما كانت هذه الخدمات ضرورية لحمايتهم، أما إذا رفعت ضدهم دعوى قضائية فسوف تتخذ حالتهم الجدية والفعلية في الاعتبار.

١٢- سوف يؤخذ بمشورة المؤسسات المعنية بالمعوقين للأفادة منها فيما يخص حقوقهم.

١٣- سيتم أعلام المعاقين وعائلاتهم عبر جميع الوسائل بكل الحقوق التي وردت في البيان. (نادي دبي للمعاقين، ٢٠٠٠م، ص ص ١٩١ -١٩٢).

الجهود الدولية في ميدان المعوقين:

للتعرف على هذه الجهود فلابد أن نسلط الضوء على هذه الجهود والهياكل التنظيمية العاملـــة في هذا الميدان.

الهيئات العاملة في مجال المعوقين:

هيئات إقليمية ومنها:

- § المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- § المعهد الإفريقي بزمبابوي.
- § المكتب الإقليمي للجنة الشرق الأوسط للمكفوفين بالرياض.

هيئات دولية ومن أهمها:

- § الجمعية الدولية لرعاية المعوقين.
- § المجلس الدولي لرعاية المكفوفين.
- § الجمعية الدولية للأجهزة التعويضية.
- § المؤسسة السويدية للوازم الفنية للمعوقين.
- § الاتحاد الدولي لرعاية المتخلفين عقلياً.

هيئات ذات صلة برعاية المعوقين:

- § منظمة العمل الدولية.

- منظمة الصحة العالمية.
- الاتحاد الدولي لرعاية الطفولة (مركز البحوث والاستشارات الاجتماعية والتنموية ١٩٩٢م ، ص ص ١٠ – ١١).

حيث تقوم منظمة الأمم المتحدة بتنسيق الجهود بين هذه الهيئات والمنظمات ونشر الوعي حول مشكلة المعوقين، وقد أسفرت هذه الجهود عن صدور عدة قوانين تتعلق بالمعوقين:

- الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر عن هيئة الأمم المتحدة (١٩٤٥م).
- توصيات منظمة العمل الدولية المتعلقة بالتأهيل المهني للمعوقين (١٩٥٥م).
- الإعلان العالمي لحقوق الطفل الصادر عن هيئة الأمم المتحدة (١٩٦٩).
- الإعلان العالمي لحقوق المتخلفين عقلياً الصادر عن هيئة الأمم المتحدة (١٩٧١م).
- الإعلان العالمي لحقوق المكفوفين الصادر عن هيئة الأمم المتحدة (١٩٧٢ م)
- الإعلان العالمي لحقوق المعوقين الصادر عن هيئة الأمم المتحدة (١٩٧٥ م).
- برنامج منظمة الصحة العالمية في مجال الوقاية من الإعاقة والتأهيل (١٩٧٦ م).
- برنامج العمل العالمي المتعلق بالمعوقين الصادر عن الجمعية العامة لهيئة الأمم المتحدة (١٩٨٣ م). (الحمدان، واخرون، ١٩٩٣م، ص ص ١٦٣-١٦٤).

وبمراجعة عدد من القوانين والتشريعات الخاصة بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة والتوجهات العامة التي أقرها العديد من المنظمات الدولية ومنظمات الأمم المتحدة المتخصصة يمكن القول إن أبرز الملامح الرسمية للقوانين والتشريعات المعاصرة المتعلقة بالمعوقين تشتمل على الآتي:

١- خصوصيتها: أي أن هذه القوانين تقتصر على المعوقين وما يتعلق بهم كأفراد من المجتمع دون سواهم.

٢- إقرارها بحقوق المعوقين ومساواتهم ببقية أفراد المجتمع وتأكيد مسؤولية الدولة في تحقيق حماية تلك الحقوق والعواقب المترتبة على فشل المؤسسات الحكومية المختلفة في الوفاء بالتزامها بتلك القوانين.

٣- تحديدها المعياري: ويقصد بها تحديدها العلمي الدقيق والقابل للقياس لمن تشملهم وكيفية تشخيصهم ونوعية الخدمات وكيفية الحصول عليها والجهات المسؤولة عن كل خدمة، كما تشتمل على معايير واضحة للحكم على درجة كفاية تلك الخدمات والأسس التي يجب الاحتكام إليها بخصوص ذلك.

٤- شموليتها: ويقصد بها كفاية القانون من حيث تناوله لمختلف القضايا المتعلقة بالمعوقين بدءاً من الوقاية من الإعاقة والتعليم والتأهيل المهني والاجتماعي والتشغيل وغير ذلك من الخدمات، ويقصد بها أيضاً عدم اكتفاء القوانين بإرساء قواعد عامة بل اشتمالها على التفاصيل الدقيقة سواء من الناحية الفنية أو القانونية، ولا نجد غرابة في أن بعض هذه القوانين ولوائحها التفسيرية يصل إلى مئات الصفحات. (السرطاوي، ١٩٩٣م ص ص ٦٤-٦٥).

القوانين والتشريعات العربية المتعلقة بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة:

مقدمة:

لقد عمت العالم بأسره حركة دولية عارمة، ارتفعت فيها أصوات الأشخاص المعوقين وغيرهم المنادية بضرورة تطوير حقوق الإنسان المعاق. فعلى المستوى الدولي قامت بعض الدول بإصدار قوانين للمعاقين لحماية حقوقهم (الرشيدي، ٢٠٠٣ م، ص ١٨).

أما على مستوى الدول العربية فلقد شهدت تطوراً ملحوظاً ومهماً في مجال القوانين والتشريعات التي تبرز حقوق الأفراد المعوقين واحتياجاتهم والأدوار التي يجب أن تقوم بها الحكومات لتلبية هذه الاحتياجات وتأمين الحقوق.(مسعود، وآخرون، ٢٠٠٥م، ص ٤٣٧).

وقد بدأ اهتمام الدول العربية بالقوانين والتشريعات الخاصة بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة منذ بداية الثمانينات وعلى أثر توصيات العام الدولي للمعوقين (١٩٨١) وعلى أثر ذلك عقدت الندوات والمؤتمرات التي أوصت بضرورة كتابة تشريعات وقوانين خاصة للمعوقين (الروسان، ١٩٩٨م، ص ١٠٤).

ومما يدل على ذلك التوصيات الصادرة عن مؤتمر الكويت الإقليمي للمعاقين عام ١٩٨١م ونذكر منها:

١- حث الدول العربية على تضمين خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية أهدافاً وبرامج خاصة بالمعوقين.

٢- وضع وتعديل التشريعات الخاصة بالمعوقين بحيث تستمد أسسها من مبادئ الشريعة الإسلامية.

٣- إتاحة المزيد من فرص العمل للمعوقين مع تحديد نسبة معينة لهم في مختلف قطاعات الإنتاج والخدمات تمكينا لهم من الاندماج التام في الحياة الاجتماعية.

٤- مناشدة وسائل الإعلام وأجهزة الثقافة المختلفة ببذل مزيد من الجهد لتوعية الجمهور والأسرة بمشكلات الإعاقة ومسبباتها وأعراضها وطرق الوقاية والعلاج.

٥- توفير التسهيلات المعمارية والتنظيمية التي تمكن المعوقين من الحركة الميسرة وارتياد المرافق العامة.

٦- إنشاء مراكز إقليمية لإعداد الكوادر الفنية المتخصصة على مختلف المستويات للعمل في مجال المعوقين.

٧- تضمين برامج الدراسة وأنشطتها القدر اللازم من المعلومات حول مشكلات الإعاقة بالدول العربية.

٨- تشجيع الجامعات ومراكز البحوث على إجراء البحوث والدراسات التي تكشف عن أسباب الإعاقة ومظاهرها ووسائل علاجها.

٩- عقد مؤتمر كل سنتين في إحدى الدول العربية لدراسة قضايا المعوقين وتعميم الجهود المبذولة في هذا الشأن. (مؤتمر الكويت الإقليمي للمعاقين، ١٩٨١م، ص ١٠٠).

وتعتبر الكويت من أوائل الدول العربية التي بادرت بتقنين حقوق المعوقين (عرفة،١٩٩٨م، ص ٤٢).

بالإضافة لما سبق فهناك أيضاً قوانين وتشريعات أقرها الصعيد العربي ومنها:

١- ميثاق العمل الاجتماعي للدول العربية الصادر عن مجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية العرب (١٩٧٤م).

٢- استراتيجية التربية العربية الصادرة عن اجتماع وزراء التربية العرب (١٩٧٦ م)

٣- استراتيجية العمل الاجتماعي في الوطن العربي الصادرة عن مجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية العرب (١٩٧٩ م).

٤- ميثاق العمل العربي للعمل مع المعوقين الصادر عن المؤتمر الإقليمي لشؤون المعوقين (١٩٨١ م) (السرطاوى، ١٩٩٣م، ص ١٦٤).

وأن هذه المواثيق تعتمد على مجموعة من الأسس والمبادئ ومن أهمها:

١- الإنسان هو صانع التقدم وأن الإنسان المعوق قادر على المشاركة فيه.

٢- المعوقون طاقة إنسانية ينبغي الحرص عليها، لذا ينبغي أخذها في الاعتبار في التخطيط والإعداد للموارد الإنسانية في المجتمع.

٣- المعوقون مهما تنوعت صور إعاقتهم فلديهم القبول والقدرات والحوافز للتعلم والنمو والاندماج في الحياة العادية.

٤- العناية بالمعوقين وتأهيلهم وإدماجهم الاجتماعي يمثل استثماراً بشرياً له مــردوده الاقتــصادي والاجتماعي.

٥- مواجهة مشكلة الإعاقة مسؤولية تقع على عاتق الدولة والمجتمع والأسرة وتتوقف فعالية العمــل ونجاحه على مدى التكامل في الأدوار والمسؤوليات.

٦- الإقرار لجميع المعوقين بحقهم في الرعاية والتعليم والتأهيل والتــشغيل دون تمييــز. (يوســف، ٢٠٠٠م، ص ص ٩٧-٩٨).

تجارب الدول العربية في مجال القوانين والتشريعات الخاصة بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة :

١-تجربة جمهورية مصر العربية: تعتبر جمهورية مصر العربية من الدول السباقة في إصدار القوانين والتشريعات الخاصة بالمعوقين، وتعود بدايات الاهتمام بإصدار تلك التشريعات إلى عام ١٩٥٠حيث صدر القانون رقم ١١٦ لعام ١٩٥٠م والخاص بالضمان الاجتماعي وفي عام ١٩٥٩صدر قانون العمل رقم ٩١ وفي عام ١٩٧٥م صدر القانون رقم ٣٩ بشأن تأهيل المعوقين وفي عام ١٩٨٢م صدر القانون رقم ٤٩. حيث تضمن القانون في صورته الجديدة عددا من التعديلات على قانون رقم ٣٩/ ١٩٧٥م (الروسان، ١٩٩٨ م، ص ص ١١٢- ١١٣).

٢_تجربة المملكة الأردنية الهاشمية: بدأ الاهتمام بإصدار القوانين والتشريعات الخاصة بالمعوقين في الأردن في بداية الثمانينات وعلى أثر العام الدولي للمعوقين (١٩٨١ م) أوصت اللجنة التشريعية التابعة للجنة الوطنية الأردنية بضرورة إصدار القوانين والتشريعات الخاصة بالمعاقين. (الروسان، ١٩٩٨، ص ١٠٥).

ولقد قامت المملكة الأردنية بإصدار قانون يسمى (قانون رعاية المعوقين) رقم ١٢بتاريخ ١٩٩٣م وتتضمن (١٢) مادة تنص على حقوق المعوقين في الربح والعمل والتعليم والصحة والبيئة والتأهيل والمشاركة، إلا أن المأمول من هذا القانون احتياجه إلى إصدار تشريعات تطبيقية وتنفيذية في ضوء ما تم تكليف مجلس الوزراء بإصدار البرامج التنفيذية ومخططات العمل. (يوسف، ٢٠٠٠م، ص ٩٨).

٣_تجربة دولة الكويت: تعتبر الكويت من أوائل الدول العربية التي بادرت بتقنين حقوق المعوقين (عرفة، ١٩٩٨ م، ص ٤٢) وعلى الرغم من وجود قانون خاص برعاية المعوقين تحت (رقم ٤٩ لسنة ١٩٩٦م) إلا أن المشرع الكويتي عاملهم معاملة خاصة واعتبر الشخص المعوق كالشخص غير المعوق، ومن القوانين المشهورة في دولة الكويت قانون رقم ٤ لسنة ١٩٧٤م والخاص بإدارة شؤون القصر والقانون رقم ٥ لسنة ١٩٥٩م الخاص بالتسجيل العقاري وقانون رقم ه لسنة ١٩٦٨م والخاص بالمساعدات العامة. ومن أهم الإنجازات التي قامت بها دولة الكويت خلال احتفالاتها بالسنة الدولية للمعوقين ٨٠/ ٨١ ومنها:

١- تم إعداد دراسة تقويمية للخدمات المقدمة لفئات المعوقين والوقوف على المسببات الرئيسية للإعاقة وذلك بهدف تطوير الخدمات والتوسع بها والعمل على الوقاية من الإعاقة.

٢- البت في إعداد مشروع قانون حول وضع المعوقين وحقوقهم بدولة الكويت.

٣- القيام ببعض الاحتفالات في مختلف المجالات الثقافية والفنية ونشر مجموعة من المكتبات والملصقات الإعلامية في الصحة العامة، وإعداد برامج إذاعية وتلفزيونية.

٤- أقام المجلس الوطني للثقافة والفنون معرضا للكتاب خاصا بالمعوقين.

٥- أقام المجلس الوطني للثقافة والفنون معرضا يقتصر على أعمال المعوقين على اختلاف أعمارهم من فنون تشكيلية وحرف يدوية.

٦- أقام المجلس الوطني بإجراء مسابقات في المجالات الثقافية الأخرى مثـــل كتابـــة قـــصة قـــصيرة ومسرحيات قصيرة تتناول قضايا المعوقين وخصص لها جوائز مالية.

٧- أعد المركز الإقليمي للحراك الدولي بالكويت برنامج تبادل الزيارات بين دولة الكويت والدول الأخرى وإجراء المسابقات الرياضية والتي يشترك بها المعوقون. (بو حميـــد، ١٩٨٣ م، ص ص ١٨٣-١٩٩).

الوثيقة العربية لوضع اتفاقية دولية شاملة ومتكاملة لحماية وتعزيز حقوق الأشخاص المعوقين:

لقد عقدت هذه الوثيقة بتاريخ ٨_٩/مارس،٢٠٠٣م، في مملكة البحرين، حيث إن المشاركين في الحلقة الحوارية حول حقوق الأشخاص المعوقين في الوطن العربي من الدول العربية يؤكدون على مبادئ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والمبادئ الواردة في القواعد الموحدة بشأن تحقيق تكافؤ الفرص للأشخاص المعوقين الصادرة عن الأمم المتحدة في عام ١٩٩٣م، وكما يؤكدون على توصيات مؤتمر القمة العالمية للمنظمات غير الحكومية الذي انعقد في بكين الداعي إلى وضع معاهدة دولية لحقـــوق الأشـــخاص المعـــوقين، وأن المجتمعين يدركون بأن نسبة ١٠% تقريباً من سكان العالم العربي والمقدرة ٢٥٧ مليون شخص يعـــانون الإعاقة والمشاكل المصاحبة لها ويرون أنه يجب:

أولاً: وضع اتفاقية دولية شاملة ومتكاملة لحماية وتعزيز حقوق الأشخاص المعوقين وكرامتهم.

ثانياً: مشاركة الحكومات ومنظمات المجتمع المدني العربية في اجتماعات اللجنة المخصصة لوضع اتفاقيـــة دولية شاملة ومتكاملة لحماية وتعزير الأشخاص المعوقين وكرامتهم والتي ستعقد في نيويورك في الفترة مـــا بين ١٦-٢٧ / يونيو من عام ٢٠٠٣م.

ثالثاً: تشجيع الحكومات العربية على إشراك الأشخاص المعوقين والخبراء في المنظمات غير الحكومية العاملة في مجال الإعاقة في هذه الاجتماعات.

رابعاً: أهمية الأخذ في الحسبان المواضيع التالية في الاتفاقية المقترحة:

١- وضع تشريعات وسياسات خاصة تستهدف ضمان حقوق الأشخاص المعوقين وتكافؤ الفرص والعمل على تفعيل التشريعات الحالية وتطبيقاتها من أجل تقديم أفضل الخدمات للأشخاص المعوقين.

٢- القضاء على جميع أشكال التمييز ضد الأشخاص المعوقين بالاعتماد على مبدأ المساواة وتعزيز اعتماد الأشخاص المعوقين على ذواتهم واستقلاليتهم ومشاركتهم الكاملة في جميع مجالات الحياة.

٣- تشجيع الدول الأعضاء على إشراك الأشخاص المعوقين عند وضع الاستراتيجيات الوطنية والإجراءات النظامية.

٤- تشجيع الدول الأعضاء على المساهمة في إيجاد بيئة خالية من العوائق لدمج الأشخاص المعوقين بصورة طبيعية في المجتمع، وذلك من أجل حرية التنقل واستخدام وسائل الاتصال المختلفة للحصول على المعلومات الحديثة النظامية.

٥- تعترف الدول بحق الأشخاص المعوقين في الحصول على تعليم مناسب وملائم لقدراتهم من أجل تحسين فرص نمائهم واستقلالهم ومشاركتهم وذلك عن طريق توفير بيئة ملائمة وشاملة تحتوي على المعينات والكوادر والوسائل التأهيلية المختلفة.

٦- تشجيع الدول المشاركة على أهمية تقديم الخدمات الطبية والعلاجية والتأهيلية والرعاية الصحية وخدمات إعادة التأهيل الصحي للأشخاص المعوقين دون التزام (مادي أو معنوي) من قبل الأشخاص المعوقين وأسرهم.

٧- حق الأشخاص المعوقين الحصول على الوسائل المعينة الحديثة المتطورة المساندة.

٨- الاعتراف بحق الأشخاص المعوقين في اختيار بيئة عملهم مناسبة لقدراتهم وإمكانياتهم بحريـــة في ظروف لائقة مع إيجاد التدريب المعني الملائم وبرامج التشغيل.

٩- العمل على إيجاد سبل مخصصة لتفاعل الأشخاص المعوقين في ثقافة المجتمـــع في شـــتى المجـــالات الرياضية والترويحية والدينية والاجتماعية والفنية.

١٠- الاهتمام بعملية التوعية والإرشاد الأسري والاجتماعي بهدف تغيير المفهوم السلبي السائد حول الإعاقة بما يضمن تحقيق التأهيل المجتمعي وتوظيف وسائل الإعلام بكافة أشكالها لتحقيق ذلك.

١١- شمول برامج مكافحة الفقر للأشخاص المعوقين وأسرهم وبخاصة في البلدان الأقل يسراً نظراً لأن الأشخاص المعوقين يشكلون جزءا من شريحة أفقر الفقراء في العالم، والعمل على توصـــيل الخـــدمات الضرورية ودعوة الدول الغنية من أجل تقديم الدعم للأشخاص المعوقين في الدول الفقيرة.

١٢- إعداد وتنفيذ أبحاث متخصصة في مختلف المجالات ذات الصلة وإنشاء قواعد معلومات للاستفادة منها عند التخطيط لبرامج الأشخاص المعوقين. (ارثراوريللي، ٢٠٠٣، ص ٤٧)

القوانين والتشريعات المتعلقة بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المملكة العربية السعودية

مقدمة:

تعتبر المملكة العربية السعودية من الدول التي اهتمت بالقوانين والتشريعات الخاصة بالمعوقين وذلك لحماية حقوقهم كما نصت المادة (٢٦) من النظام الأساسي للحكم في المملكة العربية السعودية الـــصادر بالمرسوم الملكي رقم (أ / ٩٠) بتاريخ ٢٧ / ٥/١٤١٢هـــ على التزام الدولة بحماية حقوق الإنسان وفق الشريعة الإسلامية، كما نصت المادة (٢٧) حق الضمان الاجتماعي ورعاية المعوقين بقولها (تكفل الدولة حق المواطن وأسرته في حالة الطوارئ، والمرض، والعجز، والشيخوخة، وتدعم نظام الضمان الاجتماعي، وتشجع المؤسسات والأفراد على المشاركة في الأعمال الخيرية)، وكما أقرت المادة (٨) من النظام الأساسي

للحكم مبدأ المساواة بين جميع المواطنين فنصت على أن (يقوم الحكم في المملكة العربية السعودية على أساس العدل والشورى والمساواة وفق الشريعة الإسلامية " (الطريقي، ٢٠٠٤م، ص ٢٧).

وهذا يبين لنا مبدأ إتاحة الفرصة للمعاقين مثل غيرهم من أفراد المجتمع، ويبين لنا أيضاً أنه ليس هناك تمييز بين المعوقين والأسوياء في كافة مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية والقانونية، لأنها دولة تطبق أحكام الشريعة الإسلامية وتجعل من القرآن الكريم دستوراً لها، فهي لم تنتظر العام الدولي أو العقد الدولي للمعوقين وإنما بدأت منذ أكثر من ثلاثين عاماً في تقديم الخدمات لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ومنذ تأسيسها على يد الملك عبد العزيز آل سعود رحمة الله بدأت برعاية المعوقين والمحتاجين، وأنشأت إدارات خاصة بذلك في عدد من المصالح الحكومية واهتمت بشكل خاص بتربية وتعليم المعوقين (الأمانة العامة للتعليم الخاص، ١٤١٢، ص ص ص _ س).

تجربة المملكة العربية السعودية في مجال القوانين والتشريعات الخاصة بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة:

يرجع اهتمام المملكة العربية السعودية بالمعوقين إلى منتصف هذا القرن تقريباً حيث افتتحت وزارة التربية والتعليم عدداً من المدارس الخاصة بالمعوقين ضمن مديرية التعليم الخاص (الروسان، ١٩٩٨م، ص ١١٤) وقد صدر أول قانون مقترح في عام ١٩٨٧م حيث سمي القانون (بقانون المعوقين) وقد استند القانون على عدد من الأسس الاجتماعية والتربوية والتي من أهمها: مساواة المعاق في الحقوق والواجبات بغيره من أبناء المجتمع وفق ما تسمح به قدراته وإمكاناته ومراعاته للإعلانات والقوانين العالمية التي صدرت في مجال تشريعات وحقوق المعوقين وقد تضمن القانون عددا من المواد وزعت على أبواب كما يلي:

١- الباب الأول: أحكام عامة ويتضمن (٣) من المواد ذات العلاقة بتعريف المصطلحات الخاصة بفئات الإعاقة والوقاية والتأهيل وبرامج التربية الخاصة والخطط التربوية الفردية والخدمات المساندة والسلوك التكيفي وولي أمر المعاق.

٢- الباب الثاني: الحقوق العامة: وتتضمن (٧) مواد في مجال الحقوق العامة مثل حقوق المعاق في الحياة الحرة الكريمة وحقه في الحماية والتربية و العمل وحقه في أن يعيش حياة كريمة ومعززة مثله مثل الأفراد العاديين... إلخ).

٣- الباب الثالث: الوقاية وتوعية المجتمع: ويتضمن (١١) مادة ، واشتملت على برامج الوقاية وتوعية المجتمع وخاصة الاستشارات الوراثية والفحوص الطبية وضرورة صرف الدواء بموجب وصفات طبية معتمدة، وتحديد مسؤولية وزارة الإعلام بالبرامج التوعوية بأسباب الإعاقة وضرورة تحديد مواصفات الأبنية العامة ومنح كل معاق ومرافقه تخفيضاً على تذاكر السفر وذلك من خلال تعريف الناس بهم من خلال المعايشة والاحتكاك.

٤- الباب الرابع: التربية التعليم: ويتضمن (٣٧) مادة تتعلق بحقوق المعوقين التربوية و التعليمية ومنها التعليم المجاني من عمر ٤-٢٠ سنة، والتشخيص المناسب، وتتضمن (١٣) مادة، والصفوف الدراسية وتتضمن (٣) مواد، والمناهج والخطط التربوية وتتضمن(٨) مواد، والتغيرات الإدارية وتتضمن (٣) مواد، والعاملون وتتضمن (٣) مواد.

٥- الباب الخامس: يتضمن (٣٦) مادة تتعلق بالتأهيل بمفهومه الواسع والخدمات التي تلبي احتياجات المعاقين في المجالات الطبية والاجتماعية والنفسية والتدريب المهني والتشغيل.

٦- الباب السادس: ويتضمن (٩) مواد تتعلق بتشكيل المجلس الوطني لشؤون المعاقين لضمان تنفيذ هذا القانون ومتابعة شؤون المعاقين على المستوى الوطني ومن أجل تسهيل التنسيق بين جهود

المؤسسات الحكومية الخاصة المعنية بخدمات المعاقين ورعايتهم.(الحمدان، القريوتي السرطاوي، ١٩٩٤م، ص ص ٣٣٥ – ٣٥٧).

التطور التاريخي لأنظمة ولوائح رعاية المعوقين وتأهيلهم في المملكة العربية السعودية:

بدأ اهتمام المملكة بالمعوقين مع بداية التخطيط لبرامج التنمية الاجتماعية والاقتصادية في بلادنا، واستطاعت الجهات المعنية في المملكة – بحمد الله، أن تحقق للمعوقين كافة الخدمات وبرامج الحماية اللازمة لهم ؛ حيث تولت وزارة التربية والتعليم الجوانب التعليمية فأنشأت معاهد التعليم الخاص لتمكنهم من مواصلة تعليمهم بما يتناسب مع ظروف عجزهم، وتولت وزارة الصحة التأهيل الطبي لهم، في حين تولت وزارة الشؤون الاجتماعية ممثلة بوكالة الوزارة للشؤون الاجتماعية بتقديم خدمات التأهيل والرعاية الصحية والاجتماعية والنفسية اللازمة للمعوقين على اختلاف فئاهم، وتوفير الفرص المناسبة لتأهيل القادرين منهم على المهن والحرف التي تتناسب مع إمكاناهم وقدراهم، وبما يتيح لهم أداء مهماهم في مجالات العمل الملائمة والاعتماد على أنفسهم في كسب رزقهم، بالإضافة إلى صرف الإعانات العينية والنقدية للمعوقين، ولكي تتوافر الخدمات الإنسانية للمعوقين بكفاية عالية فقد أخذت وزارة الشؤون الاجتماعية على عاتقها رعاية المعوقين وتأهيلهم، وكانت أول خطوة تمت في هذا المجال عام (١٣٩٠هـ) حينما أنشأت الوكالة وحدة صغيرة للتأهيل المهني للمعوقين بمركز الخدمة الاجتماعية بالرياض إلى أن جاء عام ١٣٩٤هـ عندما تم افتتاح أول مركز متخصص لتأهيل المعوقين بمدينة الرياض.

وقد صدرت قرارات عدة من مجلس الوزراء الموقر بشأن رعاية المعوقين وتأهيلهم منها:

أولاً: القرار رقم (٧١٥) بتاريخ ١٣/٥/١٣٩٤هـ المتضمن ما يلي:

١- إنشاء مراكز متخصصة لرعاية فئات المعوقين من المواطنين والمواطنات تتبع وكالة الوزارة للشؤون الاجتماعية.

٢- اتخاذ إجراءات عاجلة لحل مشكلة المعوقين إلى أن يتم إنشاء المراكز المتخصصة المذكورة سابقاً على النحو التالي:

أ) المعوقون صحياً وجسمياً الذين يحتاجون إلى علاج طبي أو رعاية صحية طويلة سواء صاحبت إعاقتهم هذه إعاقة عقلية أم لا، تختص بابتعاثهم وزارة الصحة.

ب) المعوقون عقلياً القابلون للتدريب تختص بابتعاثهم وزارة المعارف.

ج) المعوقون عقلياً غير القابلين للتدريب، وكذلك متعددو الإعاقة تختص بهم وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، لأنهم بحاجة إلى الإيواء والتأهيل والرعاية الاجتماعية، على أن يتم مساعدة أسرهم مادياً إلى أن يتم إنشاء المراكز المتخصصة لإيوائهم.

٣- إنشاء مراكز لرعاية الأمومة والطفولة تتبع وزارة الصحة.(وزارة الشؤون الاجتماعية، ٢٠٠٥م، ص ١٥).

ثانياً: صدور أول لائحة لبرامج التأهيل المهني للمعوقين بالقرار رقم (١٣٥٥) في ١٣٩٤/٩/١٧هـ ونصت على أن تنشأ بوزارة العمل والشؤون الاجتماعية:

١- إدارة للتأهيل المهني.

٢- لجنة تنسيق خدمات المعوقين بوزارة العمل والشؤون الاجتماعية ويتم تشكيلها من مندوبين عن وزارة العمل والشؤون الاجتماعية ووزارة المعارف ووزارة الصحة ويجوز بقرار من وزير العمل والشؤون الاجتماعية ضم بعض الأعضاء عند الحاجة من ذوي التخصص والخبرة في مجال خدمات المعوقين. (وزارة الشؤون الاجتماعية، ٢٠٠٥م ص١٣).

ثالثاً: صدور اللائحة الثانية المعدلة بالقرار رقم (١٢١٩) بتاريخ ١٣٩٦/٧/٩هـ

حيث نصت المادة الأولى منها على أن تقوم الإدارة العامة للتأهيل بوضع السياسة العامة لبرامج تأهيل المعوقين من الذكور والإناث التي تتضمن برامج لتأهيل من يصلح منهم مهنياً. (وزارة الشؤون الاجتماعية، ٢٠٠٥م ص١٣).

رابعاً: صدور قرار مجلس الوزراء الموقر رقم (٣٤) بتاريخ ١٤٠٠/٣/١٠هـ المتضمن الموافقة على اللائحة الأساسية لبرامج تأهيل المعوقين، حيث نصت اللائحة على أن تقوم الإدارة العامة للتأهيل بوزارة العمل والشؤون الاجتماعية بوضع السياسة العامة لبرامج المعوقين والتي تتضمن برامج لتأهيل من يصلح منهم مهنياً وبرامج أخرى للذين يثبت عدم صلاحيتهم للتأهيل المهني وذلك برعايتهم صحياً ونفسياً وتأهيل من يصلح منهم اجتماعياً، وتضمنت اللائحة الإشارة إلى إيجاد برنامج للتأهيل المهني للمعوقين، كما اشتملت هذه اللائحة على منح إعانات لأسر المعوقين لمساعدتها على رعايتهم. (وزارة الشؤون الاجتماعية، ٢٠٠٥م ص ١٤).

خامساً: صدور قرار مجلس الوزراء الموقر رقم (٢١٩) بتاريخ ١٤٠٠/١١/٢٧هـ، بالموافقة على قيام الإدارة العامة للتأهيل بوكالة الوزارة للشؤون الاجتماعية بدراسة طلبات صرف إعانات المشروعات الفردية أو الجماعية للمعوقين المؤهلين بمراكز التأهيل المهني لمن يرغب في إقامة مشروع وتنطبق عليه شروط الإعانة (وزارة الشؤون الاجتماعية، ٢٠٠٥م ص ١٤).

سادساً: صدور القرار رقم ٣١٩٥/٢٧ بتاريخ ١٤١٦/٩/٢٤هـ،بالموافقة على إصدار اللائحة التنظيمية للأقسام الداخلية بمعاهد التربية الخاصة المتضمنة (٧٢) مادة. (وزارة المعارف، ١٤١٦هـ، ص ص ١-١٩).

سابعاً: صدور قرار مجلس الوزراء رقم ٨٥ بتاريخ ١٤١٨/٥/٧هـ، القاضي بالموافقة على توصية اللجنة الوزارية الخاصة بدراسة أوضاع المعوقين وبحث أفضل السبل لتأمين الرعاية اللازمة لهم، ومن بين هذه التوصيات ما يلي:

- تنشيط عمل وفاعلية لجنة تنسيق خدمات المعوقين المشار إليها سابقاً. المشكلة بموجب نظام تأهيل المعوقين بالمملكة العربية السعودية مع ضم عضو من قسم التربية الخاصة بكلية التربية من جامعة الملك سعود وعضو من الرئاسة العامة لتعليم البنات. ثم تلا ذلك انضمام عضو من القطاع الخاص.
- دعم إعانات أسر المعوقين.
- إعداد خطة إعلامية وطنية للتعريف بالإعاقة والوقاية منها. (وزارة الشؤون الاجتماعية، ٢٠٠٥م ص ١٤).

ثامناً: صدور القرار الوزاري رقم ٧٧٦/ ٥/ ٢ بتاريخ ١٤٢٠/١٠/٣٠هـ الموافقة على إصدار القواعد التنظيمية لمدارس التعليم العام.

تاسعا: صدور القرار رقم ٢٢٤ بتاريخ ١٤٢١/٩/١٥هـ والذي يحمل الموافقة على مشروع نظام رعاية المعوقين وتشتمل على الآتي:

المادة الأولى:

تدل على الكلمات والعبارات الآتية وتعريفها مثل المعوق والإعاقة والوقاية والرعاية والتأهيل والمجلس الأعلى.

المادة الثانية:

تكفل الدولة حق المعوق في خدمات الوقاية والرعاية والتأهيل عن طريق الجهـــات المختـــصة في المجالات الآتية:

١- المجالات الصحية.

٢- المجالات التعليمية والتربوية.

٣- المجالات التدريبية والتأهيلية.

٤- مجالات العمل.

٥- المجالات الاجتماعية.

٦- المجالات الثقافية والرياضية.

٧- المجالات الإعلامية.

٨- مجالات الخدمات التكميلية.

المادة الثالثة:

يحدد المجلس الأعلى بالتنسيق مع الجهات المختصة الشروط والمواصفات الهندسية والمعمارية الخاصة باحتياجات المعوقين في أماكن التأهيل والتدريب والتعليم والرعاية والعلاج وفي الأماكن العامة وغيرها.

المادة الرابعة:

يقوم المجلس الأعلى بالتنسيق مع الجهات التعليمية وغيرها لإعداد الكفايـــات البـــشرية الوطنيـــة المتخصصة في مجال الإعاقة وتدريبها داخلياً وخارجياً لاكتساب الخبرات في هذا المجال مع الدول الأخرى.

المادة الخامسة:

تمنح الدولة المعوقين قروضاً ميسرة لأعمال مهنية أو تجارية تتناسب مع قدراتهم.

المادة السادسة:

تعفى من الرسوم الجمركية الأدوات والأجهزة الخاصة بالمعوقين.

المادة السابعة:

ينشأ صندوق لرعاية المعوقين تؤول إليه التبرعات والهبات والوصايا.

المادة الثامنة:

ينشأ مجلس أعلى لشؤون المعوقين يرتبط برئيس مجلس الوزراء ويؤلف على النحو التالي:

- رئيس يصدر باختياره أمر ملكي،وعضوية كل من:
  - o وزير العمل والشؤون الاجتماعية.
  - o وزير الصحة.
  - o وزير التربية والتعليم.
  - o وزير المالية والاقتصاد الوطني.
  - o الرئيس العام لتعليم البنات.
  - o وزير التعليم العالي.
  - o وزير الشؤون البلدية والقروية.
  - o أمين عام المجلس.
  - o اثنين من المعوقين.
  - o اثنين من رجال الأعمال المهتمين بشؤون المعوقين.
  - o اثنين من المختصين بشؤون الإعاقة.

المادة التاسعة:

يختص المجلس الأعلى برسم السياسة العامة في مجال الإعاقة وتنظيم شؤون المعوقين.

المادة العاشرة:

يرفع المجلس الأعلى تقريراً سنوياً إلى رئيس مجلس الوزراء عن أعماله وعن وضع المعوقين والخدمات التي تقدم لهم وما يواجه ذلك من صعوبات ودعم الخدمات المقدمة للمعوقين.

المادة الحادية عشرة:

يعقد المجلس الأعلى جلستين على الأقل في السنة وكذلك ينعقد بحضور أغلبية أعضائه ويتخذ القرار بأغلبية أصوات الحاضرين وفي حالة التساوي يرجح الجانب الذي فيه رئيس الجلسة.

المادة الثانية عشرة:

يكوّن المجلس الأعلى أمانة عامة ويعين الأمين العام والموظفين اللازمين وفقا لأنظمة الخدمة المدنية.

المادة الثالثة عشرة:

للمجلس الأعلى أن يؤلف لجنة تحضيرية من بين أعضائه ويحدد اختصاصاتها وسير العمل بها.

المادة الرابعة عشرة:

يكون للمجلس الأعلى ميزانية تطبق عليها أحكام الميزانية العامة للدولة.

المادة الخامسة عشرة:

تعدل جميع الأنظمة واللوائح والتعليمات النافذة المتعلقة بالمعوقين وقت صدور هذا النظام بما يتفق معه خلال مدة لا تتجاوز ثلاث سنوات من تاريخ نشره.

المادة السادسة عشرة:

ينشر هذا النظام في الجريدة الرسمية ويعمل به بعد مئه وثمانين يوماً من تاريخ نشره.(مركز الأمير سـلمان لأبحاث الإعاقة، ٢٠٠٥م، ص ص ٥-١١)

عاشراً:

صدور القرار رقم ١٦٧٤/ ٢٧ بتاريخ ١٤٢٢- ١٤٢٣هـ ويحمل الموافقة على تطبيق القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة وتتضمن أحد عشر باباً وهي:

- الباب الأول: تعريف المصطلحات.
- الباب الثاني: أهداف التربية الخاصة.
- الباب الثالث: أسس وثوابت التربية الخاصة.
- الباب الرابع: الفئات الخاصة: مفاهيمها وإجراءاتها ومستلزماتها.
- البابا الخامس: البرامج الانتقالية والتأهيل.
- الباب السادس: التنظيم الإداري والفني للمعاهد والبرامج.
- الباب السابع: الارتباط الفني والإداري والمالي بالجهات ذات العلاقة.
- الباب الثامن: القياس والتشخيص.
- الباب التاسع: الخطة التربوية الفردية.
- الباب العاشر: التقويم التربوي والمتابعة.
- الباب الحادي عشر: أحكام عامة (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ، ص ص ١-٣) .

الحادي عشر :

صدور المرسوم الملكي الكريم رقم أ / ٦٦ بتاريخ ٢٧/ ٤/ ١٤٢٣هـ بتعيين الملك عبد الله بن عبد العزيز رئيساً للمجلس الأعلى لشؤون المعوقين في المملكة العربية السعودية (الطريقي، ٢٠٠٤م، ص ١٨٦).

الثاني عشر:

وفي ١٤٢٣/٩/١٣هـ صدر قرار مجلس الوزراء رقم ٢٢٧ القاضي بالموافقة على المشروع الوطني للتعامل مع التوحد واضطرابات النمو الشامل.

وبصفة عامة فإن وزارة الشؤون الاجتماعية تحرص باستمرار على النهوض بأوضاع المعوقين إلى الأفضل وتسعى إلى توفير الكوادر الوطنية المؤهلة لتحقيق كل ما يساعد المعوقين في التغلب على ظروف الإعاقة والاندماج في المجتمع. (وزارة الشؤون الاجتماعية، ٢٠٠٥م، ص ١٥).

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات المتعلقة بالتربية الخاصة

ثانياً:الدراسات المتعلقة بالخطة التربوية الفردية

ثالثاً: الدراسات المتعلقة بقوانين وتشريعات التربية الخاصة

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض ومناقشة الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحاليـــة، ويهـــدف الباحث من خلال هذا العرض والمناقشة إلى إن الاطلاع على الدراسات السابقة في الموضوعات ذات الصلة المباشرة وغير المباشرة بموضوع البحث الحالي قد أتاح للباحث فرصة التفكير والمقارنة والاختيار، كما أنه ساعد على اختيار الموضوعات الجديدة، وكذلك مكن الباحث من معرفة أهداف ومناهج وأساليب البحث وكيفية طرح الموضوعات ومعالجتها في المجتمعات العلمية المختلفة، كما أن نتائج الدراسة تزيد من حجم الحقائق حول موضوع الدراسة وتظهر أوجه الاتفاق والاختلاف بين تلك الدراسات والدراسة الحالية،كما يمكن الاستفادة من الدراسات السابقة في إعداد مشكلة الدراسة والاستفادة منها في إعداد الإطار النظري للدراسة الحالية وبذلك ترتبط الموضوعات النظرية بالواقع الفعلي المبني على الدراسة والتحليل. ونظراً لكون الدراسات التي تناولت القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية نادرة فقد عمد الباحث إلى تقسيم الدراسات في هذا الفصل إلى ثلاثة أقسام ليسهل عرضها ومناقشتها:

أولاً: دراسات عن التربية الخاصة

ثانياً: دراسات متعلقة بالخطة التربوية الفردية

ثالثاً: دراسات حول قوانين وتشريعات التربية الخاصة

وفيما يلي عرض لكل من الدراسات العربية والأجنبية حسب التصنيف السابق وتاريخ كل منها:

أولاً: دراسات عن التربية الخاصة:

ففي دراسة الراجحي، وعمار (١٩٨٢م) التي هدفت إلى التعرف على وضع التربية الخاصة في البلاد العربية وإلى تقويم احتياجات المعوقين المتنوعة على ضوء الإعاقات وانعكاساتها التي يتعرضون إليها، كما هدفت إلى توصيف المؤسسات والأجهزة ومختلف الخدمات الصحية والتربوية والتأهيلية والتشريعية لاندماجهم الاجتماعي والاقتصادي، واستخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما اعتمدت هذه الدراسة على الاستبانة كأداة للدارسة وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- أظهرت الإحصاءات الواردة في الدراسة أن نسبة عالية من الأشخاص المصابين بإعاقة أو بأخرى لم يتم التعرف عليهم في الأقطار العربية.

٢- كشفت التقارير التي قدمتها الدول أن التقدم الذي تم تحقيقه في مجال العلاج وإعادة تكيف المعاقين محدود جداً في بعض البلاد العربية وربما يكون غير متوفر تماماً في البلاد الأخرى.

٣- كشفت الدراسة أن هناك قرابة (١٢ مليونا) من المعوقين في البلاد العربية يحتاج وضعهم إلى حلول ضرورية مثل وجود الإخصائيين المؤهلين والمدربين في مجالات متعددة لمواجهة المشكلات المعقدة التي تطرحها الإعاقة في الميادين الصحية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية.

٤- كشفت الدراسة أن هناك طفلاً بين كل عشرة أطفال يشكو من إعاقة، بهذا يكون في الدول العربية من الأطفال والشبان المعاقين في سن الدراسة يتحتم على التربية توفير حقهم الطبيعي في التعليم والتأهيل وإعدادهم للمساهمة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية في الوطن العربي.

وفي دراسة السيامي (١٩٨٣م) التي هدفت إلى دراسة واقع تربية وتأهيل المعاقين في المملكة وما تقدمه وزارة المعارف، ووزارة العمل والشؤون الاجتماعية، ووزارة الصحة وما يجب أن يكون عليه هذا الواقع

مقارنة بالوضع السليم لرعاية المعاقين في العالم، وقد شملت العينة وزارة المعارف، ووزارة العمل والشؤون الاجتماعية ، ووزارة الصحة، واستخدمت تلك الدراسة المنهج الوصفي المسحي و لم تستخدم أي أداة للقياس بل رجعت إلى التقارير الصادرة من الجهات المختصة لتربية وتأهيل المعاقين في المملكة وإلى الوثائق والسجلات المتعلقة بموضوع الإعاقة في الدول الأخرى وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١ - أن رعاية الصم والبكم تستأثر اهتمام الدولة نتيجة ارتفاع نسبة هذه الإعاقة ثم يليها المكفوفون ثم المتخلفون عقلياً.

٢ - الإعاقة السمعية أعلى نسبة في المجتمع السعودي.

٣ - ضعف التواصل بين أسر المعاقين ومعاهدهم.

٤ - التخطيط لوضع دورات تدريبية للعاملين مع المعاقين في جميع المجالات.

وفي دراسة وزارة العمل والشؤون الاجتماعية (١٩٨٣م) التي هدفت إلى تقييم معاهد ومراكز المعاقين في المملكة وتحديد طبيعة المعاقين من جميع النواحي التربوية والنفسية والاجتماعية والطبية، وشملت الدراسة جميع المعاقين الموجودين بمؤسسات التأهيل المهني والاجتماعي والطبي ومعاهد التربية الخاصة في جميع مناطق المملكة العربية والسعودية واستخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي،كما استخدمت الاستبانة أداة للدراسة وذلك بالرجوع إلى الوثائق والسجلات المتعلقة بالموضوع، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

١ - عدم مناسبة المباني المدرسية؛ لأن أغلبية مباني مؤسسات المعوقين مستأجرة.

٢ - عدم توفر الإخصائيين المدربين تدريباً كافياً للعمل في هذا المجال وخاصة الوطنيين.

٣ - قصور الوعي لدى المعلمين برسالتهم التربوية في هذا الميدان.

٤ - عدم توفر بعض التخصصات بين العاملين.

٥ - بعد المعهد عن محل إقامة الطالب وصعوبة الاتصال بأولياء أمور الطلبة.

وفي دراسة صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي التطوعي الأردني (١٩٨٤م) التي هدفت إلى التعرف على العاملين في مجال المعاقين من حيث تخصصاتهم وخبراتهم ومؤهلاتهم وطبيعة عمل كل منهم، كما هدفت إلى التعرف على طبيعة المشكلات التي تواجه العاملين مع المعوقين وكيفية العمل على حلها، وقد تكونت عينة الدراسة من جميع العاملين في مؤسسات المعاقين في الأردن واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- عدم وجود تعاون بين هذه المؤسسات وأسر الطلاب المعاقين.

٢- قلة المتخصصين والوسائل التعليمية والأجهزة المناسبة.

٣- عدم توفر البرامج والمناهج المناسبة لهذه الفئات.

وفي دراسة الشخص (١٩٨٦م) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات بعض العاملين في مجال التعليم نحو المعوقين حيث اشتملت عينة الدراسة على ١٤٤ من مديرين ومديرات ووكلاء ومعلمين وإخصائيين اجتماعيين وإخصائيين نفسانيين. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

١- أظهرت الدراسة أن اتجاهات العاملين في مجال التعليم نحو المعوقين كانت بشكل عام إيجابية.

٢- أظهرت الدراسة أن اتجاهات العاملين الأكثر إيجابية كانت نحو فئة المكفوفين وكانت أقل إيجابية نحو الأطفال المختلفين عقلياً.

وفي دراسة الحمدان، السرطاوي (١٩٨٦م) التي هدفت الى معرفة الخدمات المقدمة للمعاقين كماً وكيفاً في المملكة العربية السعودية، ومدى ملاءمتها لاحتياجاتهم واقتراح سبل تحسينها، وقد قامت الدراسة بمسح إحصائي لمؤسسات المعاقين، وأعداد طلابها وما يقدم لهم من خدمات وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- أن العدد الإجمالي للمعاقين الذين يحتاجون إلى الرعاية الصحية والاجتماعية في المملكة هو أحد عشر ألف معاق في عام ١٤٠٤/ ١٤٠٥هـ.

٢- وجود قصور في المناهج التعليمية وفي أساليب التشخيص المتبعة لهؤلاء المعاقين.

كما اقترحت الدراسة عدة أمور لتحسين مستوى الخدمات في مؤسسات رعاية المعاقين في المملكة العربية السعودية لعل من أهمها:

أ) أن تقوم الأجهزة الإدارية المسؤولة عن مؤسسات رعاية المعوقين بدراسات مسحية شاملة لمعرفة حقيقة أعداد المعوقين، وحجم مشكلات الإعاقة وأنواعها في المملكة العربية السعودية.

ب) إيجاد هيئة إشرافية مهمتها التنسيق بين جهود مؤسسات ومراكز المعوقين وتحاشي الازدواجية والتدخل بينها.

جـ) العمل على جعل أساليب التشخيص وأدواته ملائمة للبيئة المحلية.

وفي دراسة السرطاوي وآخرون (١٩٨٨م) التي هدفت إلى التعرف على آراء المعلمين والمديرين في المدارس الابتدائية ومعاهد التربية الخاصة في مدينة الرياض نحو نمط الخدمة التربوية المفضلة للمعوقين ونحو دمجهم وعلاقة ذلك بمتغيرات الدراسة المتمثلة في فئة الإعاقة، والجنس، والمستوى التعليمي وسنوات الخبرة وطبيعة العمل.

واشتملت عينة الدراسة على ٢٥٨٢ معلماً ومديراً وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

١ - أظهرت الدراسة أنه من المناسب عند تقديم الخدمات التربوية للمعوقين بشكل عام تكون من خـــلال المراكز النهارية والمراكز الداخلية.

٢ - أظهرت الدراسة أن أكثر الأنماط التربوية مناسبة للأطفال المتخلفين عقلياً يتمثل في المؤسسات الداخلية والمراكز النهارية، أما الأطفال المعوقون سمعياً وبصرياً وجسمياً فإن أكثر الأنماط التربوية مناسبة هي المراكز النهارية.

٣ - أظهرت الدراسة أن حوالي ثلث أفراد العينة رأوا من المناسب تقديم الخدمات التربوية التي تدخل ضمن مفهوم الدمج والمتمثلة في الصف الخاص ضمن المدارس العادية غرفة المصادر والدمج التام في الصف العادي للأطفال المعوقين.

٤ - أظهرت الدراسة أن من المناسب تقديم الخدمات التربوية للمعوقين سمعياً وجسمياً وحركياً ضمن بيئات أقل عزلاً مقارنة بالأطفال المتخلفين عقلياً.

وفي دراسة صوفي (١٩٨٩م) التي هدفت إلى إعطاء نبذة تاريخية عن أوضاع المعوقين في المملكة العربيـــة السعودية ووصف الخدمات والبرامج والتشريعات الحالية في هذا المجال، والجهات المهتمة بتلك الخدمات، كما حاولت إبراز حجم مشكلة المعوقين وأسبابها وإبراز الجوانب الإيجابية والسلبية في الخدمات والبرامج المتوفرة للمعاقين. واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة التي وزعت على مجتمع الدراسة وهم جميـــع المؤسسات والوزارات التي لها علاقة بالمعوقين بفئاتهم الثلاث واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي .

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

١ - وجود قصور في البرامج والخدمات المقدمة للمعاقين.

٢- وجود نقص في عدد الإحصائيين العاملين في مؤسسات المعوقين بالإضافة إلى خبراتهم المتواضعة في هذا المجال.

٣- ندرة البحوث والدراسات المسحية اللازمة لحصر حالات الإعاقة وتحديد وتصنيف فئاتهم.

٤- إحداث برامج وخدمات تأهيلية جديدة، وتطويرها بحيث تتلاءم مع احتياجات المعاقين.

وفي دراسة الخريجي (١٩٨٩م) التي هدفت إلى تتبع تطور التعليم الخاص في المملكة العربية السعودية خلال الفترة من ١٩٥٨ – ١٩٨٧ للميلاد وكذلك معرفة أثر النواحي الدينية والاجتماعية وتطور الأوضاع المعيشية ومعرفة نظرة المجتمع السعودي للمعاقين ووصف نظام التعليم الخاص في المملكة وما تقدمه المملكة من خدمات للمعاقين. واعتمدت الباحثة على القرارات والنشرات الرسمية الصادرة عن الجهات المسؤولة عن تعليم المعاقين وكذلك الكتب والبحوث السابقة عن الإعاقة والمعوقين، وإضافة إلى إجرائها عددا من المقابلات مع المسؤولين والعاملين في مجال الإعاقة بالمملكة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- على الرغم من تعدد وكثرة مؤسسات المعاقين في المملكة إلا أن نوعية البرامج المقدمة لم يواكبها تطور ملحوظ من حيث مناهجها الدراسية، ومبانيها، ونسبة عدد المعلمين إلى الطلاب واستمرار النقص في عدد المعلمين.

٢- انعدام التنسيق بين الجهات المسؤولة عن تعليم المعوقين في المملكة.

٣- ليس للمعاقين قوانين أو تشريعات خاصة بهم.

٤- تتركز مؤسسات المعوقين في المدن الكبرى.

٥- لم يشمل تعليم المعاقين جميع فئات المعوقين فهناك فئات لم تقدم لها الخدمات.

٦- التعليم الخاص مستقل بذاته ومنفصل تماماً عن التعليم العام في المملكة.

٧- لم يحقق التعليم الخاص بصفة عامة أهدافه المرسومة، باستثناء تعليم المكفوفين الذي استطاع تأهيل المكفوفين بطريقة جيدة.

وفي دراسة الإدريسي (١٩٩٢م) التي هدفت إلى تتبع تطور التعليم الخاص في المملكة العربية السعودية من عام(١٣٨٠إلى ١٤٠٥ هـ) ومعرفة واقعه الحالي وأهم المشكلات التي قد تفترض دون تحقيق أهدافه التي وضعت من أجلها. وقد استخدمت الباحثة المنهج التاريخي والمنهج الوصفي وكانت أداة الدراسة عبارة عن التقارير والمؤتمر العالمية ومن خلال اللوائح والنشرات التنظيمية والاستفادة من المصادر والتوصيات والمراجع.

وتكونت عينة الدراسة من معاهد التربية الفكرية ومعهد الأمل ومعاهد النور التابعة لوزارة المعارف، ولقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- أن أكثر الفئات المستفيدة من برامج وخدمات التعليم الخاص هي فئة المعوقين بصرياً وسمعياً وعقلياً.

٢- أن أهم مشكلات التعليم الخاص ندرة الكوادر المؤهلة للعمل مع المعوقين وكذلك عدم توفر المباني الملائمة.

وفي دراسة مركز البحوث والاستشارات الاجتماعية و التنموية (١٩٩٢م) التي هدفت إلى رعاية المعوقين والمعوقات وتحديد مشاركتهم في الأعمال التي تتناسب مع إعاقتهم وسنهم في القطاعين العام والخاص في المملكة العربية السعودية. وقد شملت العينة (٣٨) مسؤولاً موزعين على

القطاعات المسؤولة عن رعاية المعوقين في المجالات الاجتماعية والتربوية والتعليمية والطبية بالإضافة إلى بعض المسؤولين بجهات أخرى ذات صلة غير مباشرة بالمعاقين وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

١ ـ أن أهم المشكلات التي تواجه قضايا تقديم الخدمات والبرامج اللازمة للمعوقين هي القصور في البيانات الإحصائية الخاصة بحجم مشكلة المعوقين وأنواع إعاقاتهم والمعلومات المتصلة بهم.

٢ـ إن البرامج والخدمات القائمة لا تستوعب جميع المعاقين.

٣- أن هناك مشكلات في عملية التنسيق بين الجهات المسؤولة عن المعوقين.

٤- لا يوجد بالمملكة تشريع موحد وشامل لرعاية المعاقين.

٥- تعاني الأقسام الأكاديمية بجامعات المملكة من نقص في بعض الكوادر المتخصصة في حقل المجالات الجديدة لرعاية المعوقين كاتجاه الخدمات النفسية لغير العاديين والتربية الخاصة والتأهيل الطبي وهندسة الأجهزة التعويضية.

٦ ـ أن الجامعات تركز في تقديم خدماتها للمعاقين من خلال الوحدات الإدارية المخصصة لذلك مع فئة واحدة من المعوقين هي فئة المكفوفين، كما أن بعضها يقتصر أحياناً إلى التنظيم الإداري الجيد الذي يكفل لها الفعالية.

وفي دراسة الطريقي (١٩٩٦م) أجرى المركز المشترك لبحوث الأطراف الاصطناعية والأجهزة التعويضية وبرامج تأهيل المعوقين (١٩٩٦م) مشروعاً وطنياً لأبحاث الإعاقة والتأهيل وإعادة التأهيل داخل المجتمع في المملكة العربية السعودية في الفترة ما بين ١٤١٢- ١٤١٧هـ).

هدف المشروع إلى وضع الأطر الثابتة لقضية الإعاقة من واقعها بعيدا عن الأرقام والإحصائيات التي ليس لها أساس من الصحة.

وشملت عينة الدراسة وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، ووزارة الصحة، ووزارة المعارف، ووزارة الداخلية، والرئاسة العامة لتعليم البنات، والمراكز والجمعيات الأهلية الخيرية التي تقدم الخدمات للمعوقين وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

١- أن نسبة الإعاقة في السعودية تساوي ٣,٧٣ %.

٢- أوضحت الدراسة أن نسبة ٤٠% من الشباب هم بحاجة إلى خدمات ورعاية اجتماعية وصحية بالإضافة إلى رعاية المعاقين مما يزيد بعداً تنموياً واضحاً.

٣- كشفت الدراسة أن نسبة المعاقات الإناث أقل من المعاقين الذكور بنسبة ٥٧,٣ % ذكور ونسبة ٤٢,٣% إناث.

وفي دراسة العبد الجبار، مسعود (٢٠٠٢م) التي هدفت إلى استقصاء آراء المديرين والمعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، والتعرف على أثر متغيرات الوظيفة، والدرجة العلمية وفئة الإعاقة، ونوع البرنامج على آراء المديرين والمعلمين. وبلغت عينة الدراسة ٤٤٧ مديراً ومعلماً ممن يعملون في المدارس العادية الملحقة بها برامج للدمج في منطقة الرياض التعليمية، وقد استخدم الباحثان في الدراسة المنهج الوصفي، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في الآراء حول برامج الدمج في المدارس العادية ترجع لمتغير الوظيفة، والدرجة العلمية، وفئة الإعاقة، ونوع برنامج الدمج.

وفي دراسة العلوي (٢٠٠٣م) التي هدفت إلى الكشف عن الاحتياجات الخدمية الحالية المتمثلة في إيصال الخدمات، وتطوير العاملين في مملكة البحرين والتعرف على بعض المعوقات التي تحد من تحقيق تلك الاحتياجات. وتكونت العينة من (٦٠) فرداً من العاملين في وزارة التربية والتعليم، ووزارة العمل والشؤون الاجتماعية. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أهمها:

١- أن العاملين مع الأطفال ذوي التخلف العقلي أكدوا على وجود مجموعة من الاحتياجات في مجال توصيل الخدمات وتطوير العاملين، ولعل أهم تلك الاحتياجات يتمثل في الاحتياجات الأساسية للأطفال ذوي التخلف العقلي التي يبدو أنها لم تتحقق بوضوح حتى الآن.

٢- أظهرت الدراسة أن العاملين في البحرين لديهم الاهتمام بالالتحاق بالتدريب والتطوير.

٣- أظهرت الدراسة أن ما نسبته ٩٣% من العاملين لا يزالون في حاجة ماسة للمهارات الخاصة التي تساعد في التعامل مع فئة التخلف العقلي.

٤- أن هناك حاجة لوضع برامج تدريبية للعاملين في مجال التخلف العقلي ولاسيما المعلمين والاختصاصيين الاجتماعيين والإداريين في محيط المدارس التي تطبق نظام الدمج.

٥- أظهرت الدراسة أن ما نسبته ٨٣-١٠٠ % من العوامل المؤثرة على مجال ذوي التخلف العقلي تعود إلى:

أ) قلة الدعم الحكومي وندرة التجهيزات (١٠٠%)

ب) قلة التبرعات (٨٣ %)

جـ) قلة الكوادر البشرية(٩٨).

د) قلة الدراسات والبحوث (٩٥ %).

هـ) قلة المدربين (١٠٠%).

وفي دراسة الدوسري (٢٠٠٦) التي هدفت إلى تحديد درجة وضوح أهداف التربية الخاصة ومدى إمكانية تحقيق هذه الأهداف، ومعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مدى إمكانية تحقيق هذه الأهداف باختلاف متغيرات الدراسة (الوظيفة، التخصص، العمر، الخبرة في مجال التربية الخاصة)، وتحديد العوامل التي تحول دون إمكانية تحقيق أهداف التربية الخاصة والمقترحات التي تساعد في إمكانية تحقيقها من وجهة نظر معلمي ومشرفي معاهد وبرامج التربية الخاصة في مدينة الرياض ، وشملت العينة (٥٤٥) معلماً ومشرفاً للتربية الخاصة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

١- أن جميع أهداف التربية الخاصة واضحة بدرجة كبيرة وأن الهدف الأكثر وضوحاً هو تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بفئاتهم المختلفة، في حين جاء هدف وضع خطط مدروسة وبرامج خاصة لتربية وتعليم وتأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة أقل الأهداف وضوحاً.

٢- أن أهداف التربية الخاصة ممكنة التحقيق بدرجة كبيرة إجمالاً.

٣- أن أهم العوامل التي تحول دون إمكانية تحقيق أهداف التربية الخاصة هو ندرة توفر الوسائل التعليمية في معاهد وبرامج التربية الخاصة، وقلة توفر الاختبارات و المقاييس المقننة على البيئة السعودية ومحدودية برامج وخدمات التدخل المبكر، وعدم تزويد المعاهد والبرامج بورش محمية ومختبرات ومعامل، وقلة توفير الخدمات المساندة لتلاميذ التربية الخاصة، وأن جميع المقترحات المذكورة في الاستبانة ساعدت في إمكانية تحقيق الأهداف بدرجة كبيرة جداً، ومن أهم هذه المقترحات: توفير الوسائل التعليمية وتوفير الوسائل والأجهزة المعنية والأدوات لتلاميذ التربية الخاصة وتطوير الكتب والمقررات الدراسية المطبقة في معاهد وبرامج التربية الخاصة، والاهتمام بتطوير برامج الكشف

والتدخل المبكر والعمل على إيجاد اختبارات ومقاييس مقننة على البيئـــة الـــسعودية للأطفـــال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

تعقيب على الدراسات السابقة الخاصة بالتربية الخاصة

يلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة التي تناولت مجال التربية الخاصة أن بعضها دراسات تتبعية وتاريخية كدراسات (الخريجي، ١٩٨٩م ،و الإدريسي، والطريقي، ١٩٩٦م).

وجزء ثان من الدراسات تناولت وضع رعاية المعوقين مثل دراسة (الراجحي وعمار، ومركز البحوث والاستشارات الاجتماعية و التنموية، ١٩٩٢م ، والسيامي، ١٩٨٢م .

وجزء ثالث تناولت الخدمات التي تقدم للمعوقين مثل دراسة (الحمـــدان، الـــسرطاوي ١٩٨٦م ، ووزارة العمل والشؤون الاجتماعية ، ١٩٨٣م وصوفي، ١٩٨٩م) .

وجزء رابع من الدراسات تناولت اتجاهات العاملين في التربية الخاصة نحـــو المعـــوقين مثـــل دراســـة (الشخص، ١٩٨٦م ، والسرطاوي، ١٩٨٨م ، والعبـــد الجبـــار، مـــسعود، ٢٠٠٢م ، و العلـــوي ،٢٠٠٣.

وجزء خامس من الدراسات تناولت الدراسات التقويمية مثل دراسة (الدوسري، ٢٠٠٦م).

ويلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة عدم تناول أي دراسة تتعلق بمدى معرفـــة والتـــزام العاملين بالقواعد التنظيمية في المملكة العربية السعودية، كما يلاحظ أن أغلـــب هـــذه الدراســـات استخدمت المنهج الوصفى والاستبانة أداة لجمع البيانات. كما أن أغلب الدراسات السابقة تقـــصت وجهات نظر العاملين وبالأخص المعلمين والمديرين، كما أن هناك دراسة تقـــصت وجهـــات نظـــر

المشرفين مثل دراسة (الدوسري، ٢٠٠٦)، كما أشارت بعض الدراسات السابقة إلى ضرورة إيجاد القوانين والتشريعات لحماية المعوقين مثل دراسة (مركز البحوث والاستشارات الاجتماعية و التنموية، ١٩٩٣م ، والخريجي ، ١٩٨٩) .

جوانب الاتفاق بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الراجحي، وعمار، ١٩٨٢م) و(السيامي، ١٩٨٣م) و(وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، ١٩٨٣م) (وصوفي، ١٩٨٩م) وصندوق الملكة علياء، ١٩٨٤م) و(الدوسري، ٢٠٠٦م) و (العلوي، ٢٠٠٣م)، و(العبد الجبار، ومسعود، ٢٠٠٢م) و(السرطاوي، وآخرون ١٩٨٨م) و(الشخص، ١٩٨٦م) و(الإدريسي، ١٩٩٢م) في استخدام المنهج الوصفي، وكذلك في استخدام الاستبانة أداة للدراسة، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (العلوي، ٢٠٠٣م) و (صندوق الملكة علياء، ١٩٨٤م) و (الشخص ١٩٨٦م) في تقصي وجهات نظر العاملين، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (العبد الجبار، مسعود، ٢٠٠٢م) (والسرطاوي وآخرون، ١٩٨٨م) و (الدوسري، ٢٠٠٦م) في تقصي وجهات نظر المعلمين والمديرين.

جوانب الاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

- أن جميع الدراسات السابقة لم تتناول القواعد التنظيمية المطبقة في معاهد وبرامج التربية الخاصة من حيث المعرفة والالتزام بها والعوامل التي تحول دون معرفتها والالتزام بها والمقترحات التي قد تساعد في إمكانية معرفتها والالتزام بها.
- أن الدراسة الحالية تقصت وجهة نظر العاملين في التربية الفكرية فقط وهو ما لم تتناوله جميع الدراسات.
- اختلفت الدراسة الحالية عن تلك الدراسات في كونها تقصت وجهة نظر العاملين نحو التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة على مستوى المملكة، أما الدراسة الحالية فتقصت وجهة نظر العاملين في مدينة الرياض.

ثانياً: دراسات متعلقة بالخطة التربوية الفردية

ففي دراسة الجمعية الأهلية للمواطنين ذوي التخلف العقلي (Narc-1974) التي هدفت إلى تأكيد موقفها من الاحتياجات الأساسية للأشخاص المسؤولين عن تصنيف الأفراد ذوي التخلـف العقلـي في الولايات المتحدة الأمريكية والذي جاء عن طريق جمع المعلومات وتحليلها عـن الأفـراد ذوي التخلـف العقلي، وتوصلت إلى أن هؤلاء المسؤولين يحتاجون إلى أن يكونوا مؤهلين بالدرجات الأكاديميـة العليـا ويحملوا رخص العمل ويكونوا قد تدربوا على المجالات التالية: التقييم الفردي، الفروق الفردية، الطفل غير العادي، التعلم والعلاج، التخلف العقلي، العمل تحت الإشراف، والتعليم المـستمر، وفي عمليـة الـتعلم والعلاج أوصت الجمعية أن يتعلم الفرد المسؤول عن تصنيف الأفراد ذوي التخلف العقلي بشكل جيد عن موضوع الفريق المتعدد التخصصات من ناحية التخطيط والتقييم للنتائج التربوية حتى يكون متمكناً مـن كتابة الأهداف السلوكية وبمحكات مناسبة.

وفي دراسة أجراها هولاند Holland (1979) التي هدفت إلى مدى معرفة معلمي التربية الخاصـة ومعلمي التربية العامة بالخطة التربوية الفردية حسب القانون (٩٤ – ١٤٢). وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) معلماً في التربية الخاصة و(٥٠) معلماً في التربية العامة، وقد قام الباحث بتصميم استبانة حول الخطة التربوية الفردية، وتوصلت الدراسة إلى أن معلمي التربية الخاصة لديهم معرفة بأن الخطة التربويـة الفردية تؤدي إلى تحسين البرمجة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وأنهم فهموا القانون العام رقم (٩٤- ١٤٢) بشكل أفضل وكانوا مرتاحين في كتابة الخطة التربوية الفردية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بعكس المعلمين العاديين الذي تنقصهم المعرفة بمهارات التشخيص للتعرف على جوانب القوة والضعف، وكذلك تنقصهم معرفة المواد التعليمية اللازمة لوصف وإعداد خطـة تربويـة فرديـة للتلاميـذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

وفي دراسة برايز وجودمان price & Goodman (1980) التي تهدف إلى معرفة الوقت المبذول من قبل معلمي التربية الخاصة في مجال إعداد الخطط التربوية الفردية لجميــع فئــات ذوي الاحتياجــات الخاصة، وقد تكونت العينة من (٧٥) معلما وأشارت النتائج إلى أن كمية كبيرة من الوقت مــستثمرة في عملية أعداد الخطط التربوية الفردية، كما أن لخبرة المعلم (أكثر من ٦ سنوات) أثرا واضــحا في إنجــاز الخطة التربوية الفردية مقارنة بمن هم أقل خبرة.

وفي دراسة تايمتز Tymitz (1981) التي هدفت إلى معرفة مجالات الصعوبة التي يواجههــا معلمــو التربية الخاصة عند إعداد الخطة التربوية الفردية. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٢) معلم وقد أشارت النتائج إلى تقدير المعلمين لدرجة الصعوبة التي يواجهها في خمسة جوانب تعليمية للخطة التربوية الفرديــة وهي: معرفة مستوى الأداء الحالي، وذكر الأهداف السنوية، وتحديد الأهداف قصيرة المدى وذكر معــايير التقييم، وتطوير استراتيجية الخطة التربوية الفردية، وتوصلت الدراسة إلى أن إحساس المعلمــين بالنــسبة للخطة التربوية الفردية مضيعة لوقت المعلم والطالب، وأن يتم تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة من دون استخدام خطة تربوية فردية وإنما يتم تعليمهم باستخدام الطريقة التقليدية.

وفي دراسة بوجاش pugach (1982) التي هدفت إلى معرفة مدى مساهمة معلم الفصل العادي في تطوير الخطة التربوية الفردية والاستفادة منها، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣) معلماً ومعلمة في المدارس العادية ولقد قام الباحث بتصميم استبيان تكون من (١٩) سؤالاً. وقد توصلت الدراســة إلى أن عينــة الدراسة لم يستخدموا أو يساهموا بشكل منظم في تطوير الخطط التربوية الفردية للطلاب المسؤولين عنهم، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أن إحدى المعلمات لم تشاهد الخطة التربوية الفردية إطلاقاً، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك نسبة قليلة من المعلمين الذين يستفيدون من الاجتماعات التي تعقد لمناقشة الخطــة التربويــة الفردية.

وفي دراسة مايرك Myrick (1981) والتي هدفت إلى معرفة مدى تنفيذ الخطة التربوية الفرديـــة في ولاية كارولينا الشمالية، وقد تكونت عينة الدراسة من جميع مديري التعليم العام ومعلمي التعليم العـــام ومديري التربية الخاصة ومعلمي التربية الخاصة بالولاية، وقد توصلت الدراسة إلى أن الاتجاهات نحو الخطة التربوية الفردية، أكثر إيجابية بالنسبة للمجموعة المتخصصة (مديري ومعلمي التربية الخاصة) ممـــا هـــي بالنسبة للمجموعة غير المتخصصة (مديري ومعلمي التعليم العام).

وفي دراسة سيكنلون Scanlon (1981) التي هدفت إلى معرفة مدى المشاركة في تطوير الخطـــة التربوية الفردية في ولاية بورتلند، وقد تكونت العينة من (١٦٨) أبا، ومعلم تربية خاصـــة، وإخـــصائي نفساني، وقد توصلت الدراسة إلى قلة المشاركة في مؤتمرات الخطط التربوية الفردية، وكذلك عدم التنسيق بين الفريق المتعدد التخصصات وعدم المعرفة بالمهام الموكلة إليهم، وعدم وجود الكوادر المؤهلة للاشـــتراك في مؤتمرات الخطط التربوية الفردية وكذلك قلة المعرفة بالقانون٩٤ -١٤٢.

وفي دراسة البرايت و برسكل ، Albrigh& preskil (1981) التي هدفت إلى مدى معرفة معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام بالخطة التربوية الفردية في ولاية الفيرمونت بالولايات المتحدة الأمريكية، وقام الباحثون بتصميم استبانة وتوزيعها على (٢١٤) معلما من التعليم الخاص والتعليم العام وتوصلت الدراسة إلى أن هناك مشاركة عند إعداد الخطة التربوية الفردية بين معلمي التعليم العام ومعلمي التعليم الخـــاص وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر المعلمين سواء في التعليم الخاص أو التعليم العام بحاجة إلى معرفة أكثر بالخطة التربوية الفردية.

وفي دراسة قام بها انجلهارد Engelhard (1983) التي هدفت إلى معرفة الصعوبات الـتي تواجـه المعلمين من لحظة التقييم إلى تطوير الخطة التربوية الفردية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٠٨) وهـم مديرو ومشرفو ومعلمو التربية الخاصة، وقد توصلت الدراسة إلى أن معلمي التربية الخاصـة هـم أكثـر الأشخاص المشاركين في الأعمال ذات العلاقة بالخطة التربوية الفردية، ومن نتائج الدراسة أن معلمي التربية الخاصة يستخدمون الخطة التربوية الفردية أكثر من أي شخص آخر في المدرسة.

وفي دراسة مورجان، Morgan (1983) التي هدفت إلى معرفة اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحـو الخطة التربوية الفردية وما تتطلبه الخطة التربوية الفردية في متابعة لمدة سنتين بين عام (١٩٧٨- ١٩٨٠). وقد تكونت عينة الدراسة من (٦١١) معلماً ومعلمة تربية خاصة، وقد قام الباحثان بتـصميم اسـتبانة مكونة من (٢٧) فقرة مرتبطة بالخطة التربوية الفردية ، ولقد توصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات سلبية نحو الخطة التربوية الفردية حيث ذكر المعلمون أن الخطة التربوية الفردية تستنفذ كثيراً من الوقت، وأنهـم يتلقون دعماً بسيطاً من العاملين الآخرين في المدرسة أو المعهد، كما أشارت الدراسة إلى أن المعلمين ذكروا أنهم يستطيعون التدريس بفاعلية دون استخدام الخطة التربوية الفردية، وتوصلت الدراسـة إلى أن هنـاك اتجاهات إيجابية ومنها أن الخطة التربوية الفردية مفيدة في تنظيم وقتهم، وإن إعداد وتنظيم الخطة التربوية الفردية يؤدي إلى رضا المعلمين عن عملهم كمعلمين في التربية الخاصة، كما أشارات الدراسة إلى أن هناك علاقة إيجابية بين اتجاهات المعلمين ومقدار الدعم الذي يتلقاه المعلم من العاملين الآخرين، أي كلمـا زاد مقدار الدعم للمعلم من قبل العاملين الآخرين كان الاتجاه إيجابياً.

وفي دراسة كوب cobb (1983) التي هدفت إلى معرفة مدى ظهور الأهداف السنوية المرتبطة بالتعليم المهني التي تظهر بالخطة التربوية الفردية المعدة للتلاميذ ذوي التخلف العقلي، والتلاميـذ ذوي صـعوبات

التعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٣) خطة تربوية فردية، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك أخطاء في عملية القياس والتصنيف، وكذلك توجه مديري المدارس نحو الكفاءة الإدارية أكثر من توجههم نحو حاجات التلاميذ، وأن المعلم هو الذي يقوم بوضع هذه الأهداف بالدرجة الأولى.

وفي دراسة مك برايد Mcbride (1983) التي هدفت إلى معرفة الضغوط التي تواجه معلمي التربية الخاصة، وقد قسمت الضغوط إلى مجموعتين هي مجموعة الضغوط البيئية ومجموعة الضغوط النفسية، وأشارت النتائج إلى أن معلمي التربية الخاصة ومن ضمنهم معلمى الأطفال ذوي التخلف العقلي هم أكثر تعرضا للضغوط النفسية من المعلمين العاديين، لأسباب منها حجم العمل الزائد ومن ضمنه التخطيط والتطبيق للخطة التربوية الفردية، وعدم وضوح الدور والذي يعتبر من جوانب الخطة التربوية الفردية.

وفي دراسة الخشرمي (١٩٨٨م) التي هدفت إلى مدى فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات اللغوية للطلبة ذوي التخلف العقلي وقد تكونت عينة الدراسة من (١٦) طالباً وطالبة من المعاقين عقلياً حيث بلغ عدد عينة المعاقين إعاقة بسيطة (٧) طلاب ، في حين بلغ عدد عينة الأطفال المعاقين إعاقة متوسطة (٩) طلاب، وقد استخدمت الباحثة مقياس المهارات اللغوية للمعاقين عقلياً والمطور في البيئة الأردنية من أجل الحصول على مستوى الأداء الحالي للطلبة في عينة الدراسة وعلى أساسها تم إعداد الخطط التربوية الفردية لكل طالب. وقد توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تحصيل المهارات اللغوية للطلبة المعاقين عقلياً إعاقة بسيطة قبل وبعد استخدام الخطة التربوية الفردية وأن الخطة التربوية الفردية تساهم في زيادة تحصيل الطلبة المعاقين إعاقة متوسطة،كما أوصت هذه الدراسة بعدة توصيات منها:

١- البحث حول موضوع فاعلية الخطة التربوية الفردية مع ضبط العوامل المؤثرة في هذه الفاعلية.

٢- ضرورة توحيد الخطط التربوية الفردية المستخدمة لدى معاهد وبرامج التربية الخاصة.

٣- ضرورة إجراء تقييم سنوي للخطط التربوية الفردية.

وفي دراسة السكارنة (١٩٩٥م) التي هدفت إلى معرفة اتجاهات المعلمات في مراكز التربية الخاصة بالمعوقين عقلياً في مدينة عمان نحو الخطة التربوية الفردية. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٤١) معلمة من المعلمات العاملات في مراكز التربية الخاصة بالإعاقة العقلية في مدينة عمان. و قام الباحث بإعداد أداة الدراسة (الاستبانة) من خلال مراجعة الدراسات السابقة في مجال التربية الخاصة بشكل عام وفي مجال الخطة التربوية الفردية بشكل خاص ، وقد توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمات نحو الخطة التربوية الفردية كانت إيجابية تجاه مجالات الخطة التربوية الفردية من إعداد وتطبيق وتقويم، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمات نحو الخطة التربوية الفردية تبعاً لمتغيرات العمر والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

وفي دراسة رويوز و ايجن Rouse & Agbenu (1998) التي هدفت إلى التعرف على العقبات التي تواجه العاملين في الولايات المتحدة الأمريكية عند تقييم وقياس ذوي الاحتياجات الخاصة، وتوصلت الدراسة إلى أن العاملين الذين يقومون بعملية القياس والتقييم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، باستخدام الاختبارات النفسية قد يستفيدون بشكل أفضل من الناحية التطبيقية حين قيامهم بتعليم هؤلاء الأطفال لأنهم يتعاملون معهم وفق احتياجاتهم وواقع سلوكهم المقاس، كما يتبين أن عدداً من المعلمين لا يستخدمون الاختبارات الرسمية، بل يلجأ إلى الملاحظة في بيانات الخطة التربوية الفردية لاعتقادهم بسهولتها. وتوصلت الدراسة إلى ضرورة تفعيل وتطوير البرنامج التربوي الفردي من خلال إجراء الدورات التدريبية لهؤلاء المعلمين أثناء عملهم.

وفي دراسة ستوت Stought (1998) والتي هدفت إلى مدى معرفة معلمي التربية الخاصة المتميزين بالخطة التربوية الفردية وقد تكونت العينة من (٢٠) معلماً، وتوصلت الدراسة إلى أن معلمي التربية الخاصة المتميزين لديهم معرفة تامة بمحتويات الخطة التربوية الفردية.

وفي دراسة جيربر، Gerber (1986) والتي هدفت إلى معرفة آراء معلمي التربية الخاصة حول إدخال أسلوب الخطة التربوية الفردية في عملية التدريس، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٤٥) معلم تربية خاصة وتوصلت الدراسة إلى أن هناك اتفاقا عاما حول أهمية إدخال الخطة التربوية الفردية في عملية التدريس.

وفي دراسة ليفن Levine (1998) التي هدفت إلى مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية في التربية الخاصة في ولاية نوفا بالخطة التربوية الفردية عند تدريس الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة داخل حجرة الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥) معلم تربية خاصة، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين لديهم معرفة بالخطة التربوية الفردية عندما يتعاملون مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

وفي دراسة باك paik (1999) التي هدفت إلى التعرف على معرفة معلمي التربية الخاصة في كوريا الجنوبية بالخدمات التي تقدم للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٣) معلم تربية خاصة، وقد توصلت الدراسة إلى أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يتعلمون في مراحل ما قبل المدرسة يقدم لهم خدمات كثيرة جداً، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك عدم وضوح لدى المعلمين حول معرفتهم بمفهوم الخطة التربوية الفردية وكيفية استخدامها في عملية التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة.

وفي دراسة الوابلي (٢٠٠٠م) التي هدفت إلى استقصاء وجهات نظر العاملين في بـــرامج التربيـــة الخاصة حول متطلبات استخدام الخطة التربوية الفردية ومدى أهميتها في مجال تعليم وتدريب الطلاب المتخلفين عقلياً في المملكة العربية السعودية، حيث غطت أسئلة الدراسة ثلاثة محاور رئيـــسية وهـــي ١ـــ أسس الخطة التربوية الفردية ٢ـــ العناصر الرئيسية لإعداد وتطوير الخطة ٣ـــ إجراءات تطبيـــق وتنفيذ الخطة التربوية الفردية، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٥) شخصاً من العـــاملين في بـــرامج ومعاهد التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك شبه إجمـــاع بـــين العاملين على متطلبات استخدام الخطة التربوية الفردية في مجال تعليم الطلاب المتخلفين عقليـــاً، و لم تظهر الدراسة أي فروق جوهرية تبعاً لمتغيرات الدراسة (الوظيفة، المؤهل العلمي، الخبرة العملية) إلا في المحور الأول وفي متغير الوظيفة وذلك لصالح غير المعلمين، وقد أعطيت التفسيرات المحتملة حول هذا الاختلاف وأخيراً طرحت الدراسة عدداً من التوصيات في إطار ما أبرزته نتائجهـــا وتفـــسيراتها المختلفة بهدف تعزيز التوجه لاستخدام الخطة التربوية الفردية في مجال التربية الخاصة وبالتحديد في مجال التلاميذ ذوي التخلف العقلي.

وفي دراسة الخشرمي (٢٠٠١م)، والتي هدفت إلى معرفة مدى فعالية تقييم البرامج التربوية الفردية لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المملكة العربية السعودية، وقد تكونت عينة الدراســـة مـــن (٨٥) معلمة ومشرفة يعملن في مدارس ومعاهد التربية الخاصة بمدينة الرياض. وقد قامت الباحثة بتصميم استبانة تتضمن عدداً من البنود المتعلقة بمحتوى البرامج التربوية الفردية ومراحل إعدادها، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك مشكلة تتعلق بتوقيت البدء بالبرنامج التربوي الفردي، حيث يتم إعداد البرنامج بعد تحديد المكـــان التربوي الملائم للطفل وليس قبله، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فريق عمل متعدد التخصصات، وعدم توظيف نتائج التشخيص في إعداد البرامج الفردية وعدم إشراك الأسرة في برنامج الطفل الفردي، وتوصلت

الدراسة إلى عدم رضا المعلمات عن خبراتهن في إعداد البرامج التربوية الفردية وحاجتهن إلى دورات تدريبية لتذليل الصعوبات التي تواجههن في البرامج التربوية الفردية، وكذلك توصلت الدراسة إلى أن عدداً من المؤسسات التربوية التي شملتها الدراسة لاتلتزم بتطبيق البنود الأساسية للخطة التربوية الفردية.

وفي دراسة بروكشير و كلتز Brookshire & klotz (2002) التي هدفت إلى مدى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بقوانين وتشريعات التربية الخاصة واشتملت العينة على (٣٠٣) من معلمي التعليم العام و (٥٢) من معلمي التربية الخاصة في مدينة مسيسبي، ومن نتائج الدراسة أن ٩٤,٢% من معلمي التربية الخاصة لديهم معرفة كافية بقوانين التربية الخاصة، أما معلمو التعليم العام فلم يكن لديهم معرفة كافية بهذه القوانين، وأن معلمي التعليم العام يحتاجون إلى تدريب لمعرفة قانون التربية الخاصة وكيفية إجراءاته وممارساته، ومن نتائج الدراسة أن معلمي التربية الخاصة حصلوا على درجات متدنية حول المعرفة بالبرنامج التربوي الفردي.

وفي دراسة نيفين و ماليان و وليامز Nevin , Malian , & Williams. (2002) التي هدفت إلى مستوى معرفة معلمي التربية الخاصة في ولاية آريزونا بالخطة التربوية الفردية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٩) معلما وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين لديهم معرفة تامة بالخطة التربوية الفردية عند عملية التدريس.

وفي دراسة ديلاي Dailey (2002) التي هدفت إلى استقصاء العلاقة بين الخطة التربوية الفردية والأداء التحصيلي لدرجات طلاب الصف الخامس الموجودين في صفوف التربية الخاصة، وكما هدفت إلى مدى معرفة معلمي التربية الخاصة بالخطة التربوية الفردية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالباً من ذوي الاحتياجات الخاصة. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة إيجابية بين درجات الطلاب والخطة التربوية الفردية. وأكد المعلمون أن جودة الخطة التربوية الفردية ساعدت على الرفع من المستوى التحصيلي

للطلبة وأنها تناسب حاجتهم الأكاديمية. كما أكد المعلمون أن أفضل مقياس لتقويم الطلبة ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة هو استخدام الخطة التربوية الفردية.

وفي دراسة عبد الله (٢٠٠٣م) التي هدفت إلى معرفة محتوى الخطط والبرامج التربوية الفردية للمعوقين عقلياً وأساليب تعليمهم المطبقة في معاهد التربية الفكرية والفصول الملحقة في المدارس العامة بمناطق جنوب المملكة العربية السعودية، وتكونت العينة من العاملين في الفصول الخاصة للأطفال المتخلفين عقلياً في المدارس العادية، ومعاهد التربية الفكرية في مناطق جنوب المملكة العربية السعودية وتكونت عينة الدراسة من (٨٣) معلماً وإحصائياً في التربية الخاصة،ولقد قام الباحث بتصميم استبانة بحيث تقيس عناصر و محتويات الخطة التربوية الفردية وطرق تنفيذها. وتوصلت الدراسة إلى أن معلمي التربية الفكرية يطبقون الخطة التربوية الفردية (IEP) بعناصرها ومحتوياتها المختلفة وهي: التقييم الأولي للطفل، معلومات عامة عن الطفل، والأهداف بعيدة المدى (العامة) والأهداف قصيرة المدى (السلوكية)، وتسلسل خطوات التطبيق وعملية التقييم النهائية، وأظهرت الدراسة أن هناك عدم تعاون من الأهل في عملية تطبيق الخطة التربوية الفردية، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أن من الأساليب الأكثر استخداماً في تدريس الأطفال المتخلفين عقلياً من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية هي: تحليل المهمات والتلقين اللفظي، وطرق تعديل السلوك.

وفي دراسة لومبردي Lombardi (2003) والتي هدفت إلى إجراء دراسة مقارنة بين التربية الخاصة بالبرتغال والتربية الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية، من وجهة نظر معلمي ومديري التربية الخاصة. وقد تكونت العينة البرتغالية من (١٠٦) معلمي ومديري تربية خاصة، وتكونت العينة الأمريكية من (١٠٧) معلمي ومديري تربية خاصة. وقد قاموا الباحثون بتصميم استبانة مكونة من أربعة محاور وهي اتجاهات المعلمين والمديرين حول التربية الخاصة، وكيفية الدعم، والمنهج، وطريقة التحضير، وقد تكونت الاستبانة

من (١٥) بندا وأعطيت الاستبانة للمجموعتين، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين والمديرين سواء في البرتغال أو في أمريكا كان من اتجاهاتهم تطوير وتطبيق الخطة التربوية الفردية (IEP) عند تعاملهم مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وكذلك ضبط إدارة الصف، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك نقصا في الكوادر المؤهلة وهناك نقص في الدعم المالي للتربية الخاصة وهناك أيضا نقص في الخدمات المساندة.

وفي دراسة (العبد الجبار، ٢٠٠٤م) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة، وأثر متغيرات العمر، والخبرة، والدرجة العلمية في الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، ومتغير مجال التخصص على الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة، وذلك من خلال عينة بلغت (٢٥١) معلماً ممن يعملون في المدارس الابتدائية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمدينة الرياض، وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

١. أن معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة أعطوا أهمية لجميع عبارات المقياس، فقد تراوحت متوسطات العبارات ما بين(٢,٥١ و ٤,٠٩ من أصل ٥,٠٠) وبلغ متوسط عبارات المقياس (٣,٣٣) مما يوضح أن مستوى الرضا أعلى من المتوسط لدى كل من معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة.
٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة على بعد عدم الرضا وعلى الدرجة الكلية للمقياس لصالح معلمي التعليم العام.
٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي التعليم العام واستجابات معلمي التربية الخاصة في كل أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ترجع إلى متغيرات الدراسة التالية: العمر، والخبرة، والدرجة العلمية.

وفي دراسة (حنفي، ٢٠٠٥م) التي هدفت إلى تحديد المعوقات التي تحول دون تطبيق البرنامج التربوي الفردي في معاهد الأمل وبرامج الدمج بالمدارس العادية، ولقد قام الباحث بتصميم استبانة مكونة من خمسة أبعاد: معوقات مرتبطة بالطالب المعوق سمعيا ومعوقات مرتبطة بالوالدين ومعوقات مرتبطة بمعلم التربية الخاصة ومعوقات مرتبطة بالفريق متعدد التخصصات ومعوقات إدارية،وقد تكونت عينة الدراسة من ١٦٦ معلما ومعلمة بمعاهد وبرامج دمج المعوقين سمعيا بمدينة الرياض، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك معوقات عند تطبيق البرنامج التربوي الفردي في معاهد الأمل للصم وبرامج دمج المعوقين سمعيا وأولها المعوقات التي تتعلق بالفريق المتعدد التخصصات وقد يرجع ذلك إلى غياب السياسات التعليمية والتشريعات التي تلزم فريق العمل باتخاد إجراءات متفق عليها أو عدم وجود مادة في اللوائح التنظيمية تلزم الفريق بالاجتماع للتخطيط للبرنامج التربوي الفردي، ومن نتائج الدراسة أن تطبيق البرنامج التربوي الفردي يزداد أهمية مع الاتجاه نحو الدمج ، ومن نتائج الدراسة أن جميع المعلمين على اختلاف مستويات الخبرة لديهم معوقات أثناء تطبيق البرنامج التربوي الفردي.

تعقيب على الدراسات المتعلقة بالخطة التربوية الفردية

يلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة تناولها لمجال الخطة التربوية الفردية فمن الدراسات التي اهتمت بمجال الخطة التربوية الفردية دراسة الجمعية الأهلية للمواطنين ذوي التخلف العقلي (NARC , ١٩٧٤) التي هدفت إلى تأكيد موقفها من الاحتياجات الأساسية للأشخاص المسؤولين عن تصنيف الأفراد ذوي التخلف العقلي،ودراسة تايمتيز (١٩٨١) التي تناولت مدى الفائدة من الخطة التربوية الفردية و دراسة مايرك (١٩٨١) والتي تناولت مدى تنفيذ الخطة التربوية الفردية، ودراسة سيكنلون، (١٩٨١) التي

تناولت معرفة مدى المشاركة في تطوير الخطة التربوية الفردية، و دراسة البرايت، ، برسـكل، (١٩٨١) التي تناولت مدى المعرفة بالخطة التربوية الفردية، ودراسة انجلهارد (١٩٨٣) التي تناولت الصعوبات التي تواجه المعلمين من لحظة التقييم إلى تطوير الخطة التربوية الفردية، ودراسة (الخـشرمي، ١٩٨٨) الـتي تناولت مدى فاعلية الخطة التربوية الفردية، ودراسة (السكارنة، ١٩٩٥م) التي تناولت معرفة اتجاهـات المعلمات نحو الخطة التربوية الفردية، ودراسة ليفن، (١٩٩٨) التي تناولت مستوى معرفة معلمي التربيـة الخاصة بالخطة التربوية الفردية، ودراسة باك (١٩٩٩) التي تناولت معرفة معلمي التربية الخاصة في كوريا الجنوبية بالخدمات التي تقدم للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مرحلة مـا قبـل المدرسـة، ودراسة (الوابلي، ٢٠٠٢) التي تناولت متطلبات استخدام الخطة التربوية الفردية ودراسـة (ديـلاي، ٢٠٠٢) التي تناولت علاقة الخطة التربوية الفردية بالأداء التحصيلي للطلاب، ودراسة نيفين ، ماليـان، وليامز، (٢٠٠٢) التي تناولت مستوى معرفة معلمي التربية الخاصة في ولاية آريزونـا بالخطـة التربويـة الفردية، ودراسة عبد الله،(٢٠٠٣) التي تناولت محتوى الخطة التربوية الفردية ودراسة (هولاند ١٩٨٣) التي تناولت مدى معرفة معلمي التربية الخاصة ومعلمي التربية العامة بالخطة التربوية الفردية حسب القانون (٩٤-١٤٢). ودراسة مورجان ،(١٩٨٣) والتي هدفت إلى معرفة اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحـو الخطة التربوية الفردية ومتطلباتها. ودراسةكوب ،(١٩٨٣) والتي تناولت مدى ظهور الأهداف الـسنوية التي تظهر بالخطة التربوية الفردية،ودراسة (ملك برايد، ١٩٨٣) والتي تناولت معرفة الضغوط التي تواجـه معلمي التربية الخاصة، ودراسة (رويوز وايجن ١٩٩٨) والتي تناولت معرفة العقبات التي تواجه العاملين في تقييم وقياس ذوي الاحتياجات الخاصة، ودراسة (الخشرمي، ٢٠٠١) والتي تناولت معرفة فعالية تقيـيم البرامج التربوية الفردية، دراسة (برايز، جودمان، ١٩٨٠) التي تناولت معرفة الوقت المبـذول في إعـداد الخطط التربوية الفردية من قبل معلمي التربية الخاصة، ودراسة (حنفي، ٢٠٠٥) والتي تناولـت معرفـة

المعوقات التي تحول دون تطبيق البرنامج التربوي الفردي،، ودراسة (ستوت، ١٩٩٨) والتي تناولت مدى معرفة معلمي التربية الخاصة المتميزين بالخطة التربوية الفردية، ودراسة (جيربر، ١٩٩٨) التي تناولت آراء معلمي التربية الخاصة حول إدخال أسلوب الخطة التربوية الفردية في عملية التدريس، وفي دراسة لومبردي، (٢٠٠٣) والتي هدفت إلى إجراء دراسة مقارنة بين التربية الخاصة بالبرتغال والتربية الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية، من وجهة نظر معلمي ومديري التربية الخاصة وفي دراسة (العبد الجبار، ٢٠٠٤م) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي.ويلاحظ من الدراسات السابقة عدم تناول أي دراسة لمدى المعرفة والالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، كما يلاحظ أن أغلب هذه الدراسات استخدمت المنهج الوصفي والاستبانة أداة لجمع المعلومات،كما أن هناك دراسات تقصت وجهات نظر العاملين مثل دراسة (الوابلي ٢٠٠٠) ودراسة (عبدالله،٢٠٠٣)، سيكنلون،(١٩٨١) ودراسة (رويوز، ايجن ١٩٩٨) وانجلهارد (١٩٨٣) وهناك دراسات تقصت وجهات نظر المعلمين مثل دراسة تايمتيز، (١٩٨١)و جيربر، (١٩٩٨)، و ستوت، (١٩٩٨) و مك برايد(١٩٨٣) والبرايت،، برسكل، (١٩٨١) ومورجان (١٩٨٣) و بوجاش (١٩٨٢) و هولاند (١٩٧٩) ونييفن (٢٠٠٢) وباك، (١٩٩٩)، ولومبردي، (٢٠٠٣) و ليفن، (١٩٩٨) و حنفي، (٢٠٠٥)و العبد الجبار، ٢٠٠٤م، وهناك دراسات تقصت وجهات نظر المعلمات مثل دراسة السكارنة (١٩٩٥) والخشرمي (٢٠٠١) وبوجاش (١٩٨٢) وحنفي (٢٠٠٥)، وهناك دراسات كانت العينة من طلاب وطالبات مثل دراسة ديلاي، (٢٠٠٢) و الخشرمي (١٩٨٨).

وهناك دراسات كانت العينة من خطط تربوية فردية مثل دراسة برايز و جودمان (١٩٨٠) وكوب (١٩٨٣) وهناك دراسات كانت العينة من مديرين ومعلمين مثل دراسة مايرك (١٩٨١)

جوانب الاتفاق بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

- اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في تناولها لمحاور الخطة التربوية الفردية.
- أغلب الدراسات استخدمت الاستبيان كأداة للدراسة والمنهج الوصفي مثل دراسة(تايميتز، ١٩٨١) ودراسة (السكارنة، ١٩٩٥) ودراسة (الوابلي،٢٠٠٢) ودراسة (عبد الله، ٢٠٠٣).
- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الوابلي، ٢٠٠٠) ودراسة (عبد الله، ٢٠٠٣) ودراسة (ريوز،ايجن،١٩٩٨) في تقصي وجهة نظر العاملين.

جوانب الاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

١- أن جميع الدراسات السابقة لم تتطرق الى موضوع القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية.

٢- بعض الدراسات تقصت وجهة نظر العاملين على مستوى المملكة العربية مثل دراسة (الوابلي، ٢٠٠٠) وهناك دراسات تقصت وجهة نظر العاملين في جنوب المملكة كدراسة (عبد الله،٢٠٠٣)، أما الدراسة الحالية فتقصت وجهة نظر العاملين في مدينة الرياض.

٣- اختلفت الدراسة الحالية عن تلك الدراسات في كونها محددة شملت بعض العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية بجميع المراحل الدراسية بمدينة الرياض.

ثالثاً: الدراسات المتعلقة بقوانين وتشريعات التربية الخاصة

تعتبر الدراسات العربية في مجال القوانين والتشريعات الخاصة بالتلاميذ ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة نادرة وسوف تعرض الدراسة الحالية الدراسات التي اهتمت بالقوانين والتشريعات في مجال التربية الخاصة، وكذلك الدراسات التي اهتمت بمدى معرفة العاملين بقوانين وتشريعات التربية الخاصة وذلك على النحو التالي: ففي دراسة جولد و سبايفك Gold & Spivack (1983م) والتي هدفت إلى معرفة الخدمات التي تقدم للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة، وقد تكونت العينة من جميع معلمي التربية الخاصة في ولاية نيويورك، ومن نتائج الدراسة أن يكون معلم التربية الخاصة على معرفة بقوانين وتشريعات التربية الخاصة قبل معرفة الخدمات التي تقدم للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

وفي دراسة سيكنلون Scanlon (1981) التي هدفت إلى معرفة مدى المشاركة في تطوير الخطة التربوية الفردية في ولاية بورتلند، وقد تكونت العينة من (١٦٨) أبا، ومعلم تربية خاصة، وإخصائي نفساني، وقد توصلت الدراسة إلى قلة المشاركة في مؤتمرات الخطط التربوية الفردية، وكذلك عدم التنسيق بين الفريق المتعدد التخصصات وعدم المعرفة بالمهام الموكلة إليهم، وعدم وجود الكوادر المؤهلة للاشتراك في مؤتمرات الخطط التربوية الفردية وكذلك قلة المعرفة بالقانون٩٤ -١٤٢.

وفي دراسة كل من هيلتون و هيجن Hilton & Hagen (1983) والتي هدفت إلى مستوى معرفة معلمي التربية الخاصة في منطقة مونتانا الريفية الأمريكية بالقوانين والتشريعات في التربية الخاصة وكان عدد العينة (١٠٩) معلمين، ومن نتائج الدراسة أن ٤٠% من المعلمين لديهم معرفة بالقوانين والتشريعات، ومن النتائج أيضاً أن هناك حاجة لتفعيل الفريق المتعدد التخصصات، وأن البرامج التدريبية للمعلمين يجب أن تتطور.

وفي دراسة كوبير Copper (1986) والتي هدفت إلى مدى إطلاع معلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة في ولاية ميامي الأمريكية بقانون التربية الخاصة رقم ١٤٢/٩٤ وتكونت عينة الدراسة من (٨٧) معلم مرحلة ابتدائية و (٣٣) معلم مرحلة متوسطة، وكان من نتائج الدراسة أن جميع المعلمين حصلوا على درجات متماثلة حيث كانوا على اطلاع بقوانين التربية الخاصة، إلا أن أغلب المعلمين افتقدوا المواد القانونية ذات العلاقة بالخدمات المساندة وبمحتويات البرنامج التربوي الفردي.

وفي دراسة ستنلوند Stenlund (1995) والتي هدفت إلى مدى معرفة معلمي التربية الخاصة في الولايات المتحدة الامريكية، وإنجلترا، و ألمانيا، واليابان، وسنغافورة، وكندا وبولندا بقوانين التربية الخاصة وكان من نتائج الدراسة أن معرفة المعلمين بهذه القوانين والتشريعات تعتبر من أهم العوامل الرئيسية للرضا عن العمل مع الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

وفي دراسة ويستك وليرنر yasutake & Lerner (1996) والتي هدفت إلى التعرف على معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بقوانين وتشريعات التربية الخاصة في مدينة شيكاغو واشتملت العينة على (١٣٢) معلم تعليم عام و (٩١) معلم تربية خاصة، وكان من نتائج الدراسة أن معلمي التعليم العام كانوا أقل معرفة بقوانين وتشريعات التربية الخاصة مما جعلهم أقل مهارة في العمل مع الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

وفي دراسة جرين Greene (2002) التي هدفت إلى التعرف على معرفة المديرين والمساعدين في المدارس الثانوية بأمريكا بقوانين وتشريعات التربية الخاصة، وتكونت العينة من (٥٦٦) مديرا ومساعدا، وكان من نتائج الدراسة أن الكثير منهم ليست لديهم معرفة كافية بقوانين وتشريعات التربية الخاصة.

وفي دراسة ديفيدسن والجازين Davidson & Algozzine (2002) التي هدفت إلى التعرف على معرفة مديري المدارس بقوانين التربية الخاصة وتكونت العينة من (١٢٠) مديرا، وكان من نتائج الدراسة أن مديري المدارس ليست لديهم معرفة كافية بقوانين التربية الخاصة.

وفي دراسة بروكشير و كلتز Brookshire & klotz (2002) التي هدفت إلى مدى معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بقوانين وتشريعات التربية الخاصة واشتملت العينة على (٣٠٣) من معلمي التعليم العام و (٥٢) من معلمي التربية الخاصة في مدينة مسيسبي، ومن نتائج الدراسة أن ٩٤,٢% من معلمي التربية الخاصة لديهم معرفة كافية بقوانين التربية الخاصة، أما معلمو التعليم العام فلم يكن لديهم معرفة كافية بهذه القوانين، وأن معلمي التعليم العام يحتاجون إلى تدريب لمعرفة قانون التربية الخاصة وكيفية إجراءاته وممارساته ، ومن نتائج الدراسة أن معلمي التربية الخاصة حصلوا على درجات متدنية حول المعرفة بالبرنامج التربوي الفردي.

وفي دراسة بترسون Patterson (2005) التي هدفت إلى التعرف على معرفة معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بقانون التربية لكل الأطفال المعوقين (Idea,97) ، وتوصلت الدراسة إلى أن معلمي التعليم العام لديهم معرفة بسيطة بقوانين وتشريعات التربية الخاصة بعكس معلمي التربية الخاصة كان لديهم معرفة كافية، وكما توصلت الدراسة إلى أن معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام استطاعوا أن يقدموا الخدمات الضرورية ليس فقط للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ولكن أيضا لأقرانهم العاديين.

وفي دراسة فلسكي و هيرث Valesky & hirth (1992) التي هدفت إلى معرفة مـــديري المـــدارس الحكومية بالولايات المتحدة الأمريكية بمتطلبات قوانين التربية الخاصة وقد تكونت العينة من (٥٢) مديرا حكوميا وقد استخدمت الدراسة الاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن أغلب المديرين يطالبون بوضع قانون خاص للتربية الخاصة لحماية الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

وفي دراسة ساوندرز و سولتنا ، Saunders & Sultana (1979) التي هدفت إلى التعـــرف على معرفة العاملين بقوانين وتشريعات التربية الخاصة وقد استخدمت الدراسة الاستبانة أداة للدراسة، وقد تكونت العينة من (٨٧) معلما من التعليم العام والتعليم الخاص والإخصائيين الذين لهم علاقة بالعمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، وقد توصلت الدراسة إلى أن المجموعات الثلاث آنفة الـــذكر ليس لديهم معرفة شاملة بتشريعات وقوانين التربية الخاصة.

وفي دراسة باس Bass (1981) التي تهدف إلى معرفة أولويات التربية الخاصة من وجهة نظر معلمـــي التعليم العام في ولاية كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٤٣) من معلمي المرحلة الابتدائية بعدد (٢١) مدرسة بها برامج خاصة، وقد توصـــلت الدراســـة إلى أن مـــن أولويات التربية الخاصة التي على معلمي التعليم العام أن يكونوا على معرفة بها هي:

١. التشريعات الخاصة بتعليم الأطفال الذين لديهم إعاقات.
٢. كيفية التعامل مع المشكلات السلوكية والعاطفية للطلاب الذين يعانون من إعاقات.
٣. الأهداف التربوية التي يهدف إلى تحقيقها الطلاب،وقد أكدت النتائج على أمرين مهمين هما:

١. الطريقة المثلى لتقييم الحاجات الخاصة بفريق العمل من خلال إجراء مسح على فريق العمل المهني نفسه.
٢. أفضل وقت بالنسبة للنشاطات الخدمية هي ساعات الدوام المدرسي.

وفي دراسة أركك وكروج Arick & Krug (1993) التي هدفت إلى التعرف على معرفـة مديري التربية الخاصة في الأرغواي بأمريكا بقوانين وتشريعات التربية الخاصة، ويتضح من الدراسـة أن ٦٤% من مديري التعليم الخاص لديهم شهادة في تدريس التعليم الخاص، إضافة إلى ذلك٥٨ % لـديهم شهادة في إدارة التعليم الخاص، و ٦٥% لديهم خبرة أكثر من سنتين في تدريس التعليم الخاص، ومع ذلك فإن أكثر من ٣٣% ليس لديهم شهادة في التعليم الخاص ولا خبرات جيدة لتدريس التعليم الخاص. نتائج هذه الدراسة تدعم الفرضية التي تقول إن هناك حاجة لتطوير الدعم الإداري للتعليم الخاص، وأن الإداريين ليس لديهم التدريب الكافي أو الخبرة في قانون التعليم الخاص حتى يتمكنوا من تدريب المعلمين بـصورة أكثر فعالية.

وفي دراسة فوجيت Fugate (1986) التي هدفت إلى معرفة كيفية التواصل بين العـاملين في التربيـة الخاصة و العاملين في التعليم العام عند تطبيق برنامج التربية الخاصة في احدى مـدارس ولايـة يتينـسي بالولايات المتحدة الامريكية، وقد تكونت العينة من (١٤١) مدير تربية خاصة و (١٤١) مدير تعليم عام و (١٤١) مشرفا و(٤٨) معلما عاما وعدد (٤٨) معلم تربية خاصة و (٤٨) مساعدا و (٤٨) من الآباء. وقد توصلت الدراسة إلى أن أفضل طريقة للتواصل بين العاملين في التربية الخاصـة و العـاملين في التعليم العام عن طريق وجهاً لوجه ثم عن طريق الهاتف ثم عن طريق مجموعات صغيرة، وكان من نتـائج الدراسة أن العاملين في التربية الخاصة لديهم معرفة بسيطة بقوانين وتشريعات التربية الخاصة.

وفي دراسة البسيوني (٢٠٠٦ م) التي هدفت إلى تحليل واقع التشريعات والقوانين الخاصة بالطفل في مجال حقوق المواطنة والتعليم والشخصية، كما هدفت إلى التأكيد على أهمية الوعي بثقافة حقوق الطفل في إطار التغيرات الاجتماعية والتطورات التكنولوجية، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فجوة كبيرة بين القوانين والتشريعات الخاصة بحقوق الطفل وآليات تطبيقها، وهناك ضرورة حتمية لمراجعة التشريعات والقوانين

الخاصة بالطفل وإعادة صياغتها بما يتفق مع مقتضيات العصر، ومن نتائج الدراسة غياب الرقابة الفعالة الخاصة بتطبيق قوانين الطفل على المستوى الفعلي.

وفي دراسة كمال (٢٠٠٢م) التي هدفت إلى تحليل وتقييم واقع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي ، وكما هدفت إلى تنمية وعي الأطفال المعاقين وأسرهم بأهمية تغريز وحماية حقوقهم وكرامتهم، وكما هدفت إلى التأكيد على استمرارية تنامي الوعي الدولي لقضية حقوق الأطفال المعوقين. وتوصلت الدراسة إلى ضرورة أن يتم رسم وتخطيط سياسة عامة عربية تقوم بوضع برامج علمية تنبثق من فهم كامل لأوضاع الإعاقة في الوطن العربي. وأن هناك ضرورة لوضع تشريعات وطنية ملزمة بقيد المعاقين في السجلات الرسمية في أي مرحلة عمرية حتى يتسنى إعداد قواعد و بيانات واقعية تعبر عن حجم الإعاقة في الوطن العربي، و لابد من إنشاء و تفعيل مجالس عليا للإعاقة في كل وطن عربي مهمتها إعداد خطط وبرامج و استراتيجيات الرعاية والتأهيل بين مختلف الأطراف ذات العلاقة، ولابد من إعداد دورات تدريبية للعاملين مع المعوقين سواء كانوا بالمؤسسات أو الهيئات ذات العلاقة بالمعوقين على أساليب ضمان تطبيق وتمتع الأطفال المعوقين بحقوقهم، ولابد من تدريس حقوق المعوقين ووسائل تعزيز هذه الحقوق و كرامة المعوقين ضمن المناهج الدراسية منذ المراحل التعليمية الأولى.

وفي دراسة الجوز Alghazo (2005) التي هدفت إلى معرفة آراء معلمي التربية الخاصة نحو الممارسات التعليمية الفعالة في دولة الإمارات العربية المتحدة، وقد تكونت العينة من (١٠٧) معلمين ومعلمات من الذين يعملون في برامج التربية الخاصة الملحقة بالتعليم العام و (١٠٧) معلمين ومعلمات من الذين يعملون في مراكز التربية الخاصة، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى أن المعلمين عموما غير مؤثرين في تدريس الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بعكس المعلمات الذين كانوا أكثر تأثيرا وفعالية من المعلمين في تدريس

الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، وكذلك توصلت الدراسة إلى أن معلمي ومعلمات البرامج الخاصة الملحقة بالتعليم العام كانوا أكثر فعالية من المعلمين والمعلمات الذين يعملون في مراكز التربية الخاصة وكذلك توصلت الدراسة إلى أن حديثي الخبرة التدريسية من المعلمين والمعلمات كانوا أكثر فعالية في تدريس الطلاب الذين لديهم عجز من المعلمين والمعلمات الذين لديهم خبرة أطول في التدريس.

وفي دراسة لينس و ميلر ، lins& miller (2003) والتي هدفت إلى التعرف على معرفة معلمي التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية في مدينة تايوان بقوانين التربية الخاصة، وقد تكونت العينة من (١٧٦) معلم تربية خاصة، وقد توصلت دراسة إلى أن معلمي التربية الخاصة كان لديهم قناعة بأن طلاب التربية الخاصة يحتاجون إلى مساعدة أكثر لحل مشاكلهم، وكذلك كشفت الدراسة أن معرفة المعلمين بقوانين التربية الخاصة قليلة جدا وأن البحث في مجال التربية الخاصة في مدينة تايوان نادر جدا.

تعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بقوانين وتشريعات التربية الخاصة

يلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة تناولها لقوانين وتشريعات التربية الخاصة بشكل عام من وجهة نظر العاملين سواء في مجال التربية الخاصة أو في مجال التعليم العام. جاء الجزء الأول من الدراسات يوضح مدى معرفة معلمي التربية الخاصة بقوانين التربية الخاصة، ومن الدراسات التي تؤكد ذلك دراسة (جولد، سبايفك، ١٩٨٣) و دراسة (هيلتون،هيجن ١٩٨٣) ودراسة (الجوز ، ٢٠٠٥) ودراسة (ستنلوند، ١٩٩٥) و دراسة(لينس، وميلر، ٢٠٠٣).

في حين تناول جزء ثان من الدراسات يوضح مدى معرفة معلمي التعليم العام بقوانين التربية الخاصة، ومن الدراسات التي تؤكد ذلك دراسة (كوبير ، ١٩٨٦ م) ودراسة (باس، ١٩٨١) .

في حين تناول جزء ثالث من الدراسات يوضح مدى معرفة المديرين بقوانين التربية الخاصة، ومن الدراسات التي تؤكد ذلك دراسة (جرين ، ٢٠٠٢) ودراسة (ديفيدس وألجازين ، ٢٠٠٢) ودراسة (فلسكي وهيرث ، ١٩٩٢) ودراسة (أركك وكروج ، ١٩٩٣) .

في حين جاء جزء رابع من الدراسات يوضح مدى معرفة معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام بقوانين التربية الخاصة، ومن الدراسات التي تؤكد ذلك دراسة (ويستك وليرنر، ١٩٩٦) ودراسة (بروكشير وكلتز، ٢٠٠٢) ودراسة (بترسون ، ٢٠٠٥) .

في حين جاء جزء خامس من الدراسات يوضح مدى معرفة العاملين بقوانين التربية الخاصة، ومن الدراسات التي تؤكد ذلك دراسة (فوجيت،١٩٨٦) و دراسة (ساوندرز، وسولتنا ،١٩٧٩) و دراسة سيكنلون (١٩٨١).

في حين جاء جزء سادس من الدراسات يوضح واقع القوانين والتشريعات في الوطن العربي مثل دراسة (كمال،٢٠٠٦) وجاءت دراسة عن القوانين والتشريعات الخاصة بالطفل مثل دراسة البسيوني(٢٠٠٦)

جوانب الاتفاق بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

- اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في تناولها لقوانين وتشريعات التربية الخاصة.
- اتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في التعليم العام والتعليم الخـــاص بعنايتـــها لموضوع القوانين والتشريعات في التربية الخاصة.
- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (فوجيت ، ١٩٨٦) ودراسة (ساوندرز، وســولتنا ، ١٩٧٩) في مدى المعرفة بالقوانين والتشريعات والقواعد المنظمة للتربية الخاصة من وجهة نظر العاملين.
- أغلب الدراسات استخدمت المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة.

جوانب الاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

- أن جميع الدراسات السابقة لم تتطرق لموضوع القواعد التنظيمية المطبقة في معاهد وبرامج التربية الخاصة.
- أن الدراسة الحالية تقصت وجهة نظر العاملين في مجال التربية الفكرية وهو ما لم تتناوله جميـــع الدراسات السابقة، ورغم الاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية في الأداة والمنهج أو الحدود أو البيئة إلا أنه يبقى الاهتمام بمجال التربية الخاصة والعناية بالأطفال ذوي الاحتياجـــات التربوية الخاصة هومحور مشترك بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة وتنفرد هـــذه الدراســـة الحالية بدراسة القواعد التنظيمية لدى العاملين في مجال التربية الفكرية التابعة لوزارة التربية والتعليم وبذلك تكون الدراسة الحالية هي الدراسة الأولى في هذا المجال حيث يمكن الاستفادة منها علـــى الصعيدين العلمي والميداني حيث يمكن اعتبارها استهلالا لدراسات قادمـــة تخـــدم فئـــات ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة من أبناء هذا الوطن.

أوجة الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد الباحث من الدراسات السابقة بأقسامها الثلاثة في:

١- تكوين تصور شامل عن الأطر النظرية التي ينبغي أن تشتملها الدراسة الحالية.

٢- اختيار وتحديد مشكلة الدراسة، ومنهجيتها، وتحديد أسئلتها وكتابة إطارها النظري، وتـــصميم استبانتها، وتحديد متغيراتها، وأساليبها التحليلية.

٣- مناقشة نتائج الدراسة الحالية.

الفصل الرابع

منهجية الدراسة وإجراءاتها

- منهجية الدراسة.
- مجتمع الدراسة.
- عينة الدراسة.
- خصائص عينة الدراسة .
- أداة الدراسة.
- صدق الأداة (الاستبانة).
- ثبات الأداة (الاستبانة).
- تطبيق الأداة (الاستبانة) ميدانياً.
- أساليب المعالجة الإحصائية

منهجية الدراسة وإجراءاها

يتناول هذا الفصل عرضاً لمنهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأهم خصائصها في ضوء المتغيرات المحددة لها، كما يبين هذا الفصل أيضاً أداة الدراسة المستخدمة، وطريقة بنائها، وقياس صدقها وثباها، وطريقة تطبيقها ميدانياً، ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة بيانات الدراسة.

أولاً: منهج الدراسة:

المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي الذي " يعتمد على دراسة الواقع، أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً، أو تعبيراً كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة، ويوضح خصائها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة، أو حجمها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى. (عدس، عبيدات، عبدالحق، ٢٠٠٥م،ص ١٩١).

ثانياً:مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من:

أ- جميع مديري برامج ومعاهد التربية الفكرية في جميع المراحل (الابتدائي – المتوسط – الثانوي) التابعين لإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض. وعددهم (٤١) مديرا.

ب- جميع معلمي برامج ومعاهد التربية الفكرية في جميع المراحل (الابتدائي – المتوسط – الثانوي) التابعين لإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض. وعددهم (٤٢٣) معلما.

جـــ- جميع الإخصائيين في برامج ومعاهد التربية الفكرية في جميع المراحل (الابتدائي – المتوســـط – الثانوي) التابعين لإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض. وعددهم (٦٢) إخصائيا موزعين على النحـــو التالي:(٣٥) إخصائيا نفسيا و (٢٧) معلم تدريبات سلوكية).

د-جميع المرشدين الطلابيين في برامج ومعاهد التربية الفكرية في جميع المراحـــل المراحـــل (الابتـــدائي – المتوسط – الثانوي) التابعين لإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض. وعددهم (٤١ مرشداً) (الإدارة العامة للتربية التعليم بمنطقة الرياض، ١٤٢٧، ١٤٢٨هـــ).

ثالثاً: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة (مدير، معلم، إخصائي نفـــسي، إخـــصائي تدريبات نطق وكلام، مرشد طلابي)، التابعين لإدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض البالغ عددهم (٥٦٧) عاملا في مختلف التخصصات المذكورة أعلاه.

وبذلك يكون عدد العينة الفعلي (٥٦٧) شخصاً من العاملين في برامج ومعاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض، وزعت عليهم أداة الدراسة (الاستبانة)، وبلغ عدد ما تم الإجابة علية (٥٣٦) استبانة أي ما نسبته ٩٤% من إجمالي الاستبانات الموزعة.

رابعاً: خصائص عينة الدراسة:

يمكن توضيح خصائص عينة الدراسة في ضوء متغيرات الدراسة كما يلي:

أ- توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للوظيفة.

جدول (٣)

يوضح توزيع أفراد الدراسة وفقاً للوظيفة

الوظيفة	العدد	النسبة المئوية
مديرون	٣٨	٧ %
معلمون	٤٠٣	٧٥ %
إخصائيو تدريبات النطق والكلام	٢٥	٥ %
إخصائيون نفسانيون	٣٢	٦ %
مرشدون طلابيون	٣٨	٧ %
المجموع	٥٣٦	١٠٠ %

ويتبين من الجدول (٣) أن المعلمين يمثلون نسبة كبيرة من عينة الدراسة، حيث تبلغ نسبة عينة المعلمين٧٥% فيما يمثل المديرون ٧ % من عينة الدراسة، في حين يمثل الإخصائيون النفسانيون ٦ % من عينة الدراسة، في حين يمثل إخصائيو تدريبات النطق والكلام ٥ % من عينة الدراسة، في حين يمثل المرشدون الطلابيون ٧ % من عينة الدراسة.

ب - توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لفئات العمر.

جدول (٤)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لفئات العمر

فئات العمر	العـــــدد	النسبة المئوية
٣٠سنة فأقل	١٨٤	٣٤,٣ %
٣٠ سنة الى٤٠ سنة	٢٥٧	٤٧,٩ %
أكثر من ٤٠ سنة	٩٢	١٧,٢ %
غير محدد	٣	٠,٦ %
المجموع	٥٣٦	١٠٠ %

ويبين الجدول (٤) أن الفئة العمرية (من ٣٠ سنة إلى ٤٠ سنة) قد جاءت أولاً بنسبة ٤٧,٩% أمـــا الفئة العمرية الثانية (٣٠ سنة فأقل) فقد بلغت٣٤,٣% من عينة الدراسة، أما الفئة العمرية الثالثة (أكثر من ٤٠ سنة) فقد بلغت نسبتها ١٧,٢% من عينة الدراسة.

جـــ ـ توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لفئات الخبرة التدريسية

جدول (٥)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لفئات الخبرة التدريسية

فئات الخبرة التدريسية	العـــــدد	النسبة المئوية
أقل من خمس سنوات	١٣٢	٢٤,٦ %
(٥) ســـــنوات إلى أقـــــل مــــــن (١٠)سنوات	١٧٨	٣٣,٢ %
١٠ سنوات فأكثر	٢٢٤	٤١,٨ %
غير محدد	٢	٠,٤ %
المجموع	٥٣٦	١٠٠ %

ويبين الجدول (٥) أن الذين لديهم خبرة (١٠ سنوات فأكثر) هم أكبر مجموعة في فئات عينة الدراسة إذ وصلت النسبة المئوية لهذه المجموعة (٤١,٨%) من إجمالي عينة الدراسة. وجاءت الفئة (٥سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات) في المرتبة الثانية بنسبة ٣٣,٢%، أما الذين خبرتهم (أقل من خمس سنوات) فكانوا أقل فئات عينة الدراسة حيث بلغت نسبتهم ٢٤,٦% من عينة الدراسة.

د- توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمؤهل الدراسي

جدول (٦)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمؤهل الدراسي

المؤهل الدراسي	العـــــدد	النسبة المئوية
بكالوريوس تربية خاصة	٣٣٢	٦١,٩ %
بكالوريوس تربية	٩٦	١٧,٩ %
دبلوم تربية خاصة بعد المرحلة الجامعية	٥٧	١٠,٦ %
ماجستير	١٧	٣,٢ %
أخرى	٣٢	٦ %
غير محدد	٢	٠,٤ %
المجموع	٥٣٦	١٠٠ %

ويتبين من الجدول (٦) أن الحاصلين على بكالوريوس تربية خاصة يمثلون أكبر نسبة حيث تبلغ نسبتهم ٦١,٩% من إجمالي عينة الدراسة، وجاء في المرتبة الثانية الحاصلون على بكالوريوس تربية حيث بلغ نسبتهم١٧,٩% من حجم العينة، ثم الحاصلون على دبلوم تربية خاصة بعد المرحلة الجامعية حيث بلغ نسبتهم ١٠,٦% من حجم العينة، ثم الحاصلون على درجة الماجستير حيث بلغ نسبتهم ٣,٢% من حجم عينة الدراسة.

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمكان التعليمي

الجدول (٧)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمكان التعليمي

المكان التعليمي	العـــــدد	النسبة المئوية
معهد	١٤٠	٢٦,١ %
برنامج	٣٩٦	٧٣,٩ %
المجموع	٥٣٦	١٠٠ %

ويبين الجدول (٧) أن البرنامج كمكان تعليمي قد جاء أولاً بنسبة ٧٣,٩% أما المعهد فقـــد بلغـــت نسبته ٢٦,١% من عينة الدراسة.

خامساً: أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها قام الباحث بتصميم أداة الدراســـة في صـــورتها الأولية (أنظر الملحق رقم (١) ص ٢١٥) وذلك بعد مراجعة الإطار النظري والدراســـات الـــسابقة، و الاستبانات المستخدمة فيها، وبعد مقابلة بعض المسؤولين في الأمانة العامة للتربية الخاصة والاستفادة مـــن خبرتهم وخبرة المشرف وتوجيهاتة، وكذلك خبرة الباحث الشخصية في مجال التربية الفكرية كونه يعمـــل معلماً بأحد برامج التربية الفكرية.

أما الأداة في صورتها النهائية (انظر الملحق رقم (٢) ص ٢٢٤) فقد تم إعدادها بعد الاستفادة من آراء المحكمين، وقياس صدقها وقد تكونت من ثلاثة أجزاء هي:

١- تعريف العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالدراسة وأهدافها وتوجيهات لكيفية الإجابة عن بنود الاستبانة.

٢- بيانات عامة عن المبحوثين، وتشمل متغيرات الدراسة وهي: الوظيفة، والعمر، والخبرة التدريسية، والمؤهل الدراسي، والمكان التعليمي.

٣- محاور الدراسة، وتشمل:

- **المحور الأول:** مدى معرفة العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية (١٣) عبارة.
- **المحور الثاني:** مدى التزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية (١٠) عبارات.
- **المحور الثالث:** العوامل التي قد تحول دون المعرفة والالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية (١١) عبارة.

والجدول التالي يبين عدد فقرات كل محور والنسبة المئوية لكل محور:

جدول (٨)

يوضح المحاور المختلفة للاستبانة وعدد فقراتها والنسب المئوية لكل محور

محاور الاستبانة	عدد الفقرات	النسبة المئوية
مدى معرفة العاملين بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية.	١٣	%٣٨,٢٤
مدى التزام العاملين بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية	١٠	%٢٩,٤١
العوامل التي قد تحول دون المعرفة والالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية	١١	%٣٢,٣٥
المجموع	٣٤	% ١٠٠

وقد كانت الإجابات عن الاستبانة على مقياس خماسي الأبعاد وقيمة كل بعد على النحو التالي: موافق بشدة = ٥ وموافق = ٤ وغير متأكد = ٣ وغير موافق = ٢، وغير موافق بشدة=١ وقد أتيح للمستجيب للاستبانة فرصة الإضافة بكل حرية، وذلك بإضافة سؤال مفتوح للمحور الثالث.

سادساً: صدق الأداة:

١- **الصدق الظاهري:** بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة في صورتها الأولية والتي كانت تتكون من (٥٢) فقرة قام الباحث بعرضها على عشرة محكمين (انظر الملحق رقم (٣) ص ٢٣٠) من ذوي الاختصاص، وذلك لمعرفة مدى صدق الاستبانة في قياس ما وضعت لقياسة حول المتغيرات،

والمحاور، والعبارات من حيث وضوحها، وملاءمتها لتحقيق أهداف الدراسة. وبعد ذلك تم جمع الاستبانات من المحكمين بعد أن قاموا بإبداء آرائهم، ومقترحاتهم عليها. فقد جاءت نسبة الاتفاق بين المحكمين لتمثل ٨٢ % بينما مثلث ١٨ % رغبة المحكمين في تعديل وإضافة بعض العبارات، وحذف بعضها الآخر، وعليه قام الباحث بالتعديل اللازم حيث بلغ عدد العبارات (٣٤) عبارة حسب ما اقترحه المحكمون ويوضح جدول (٩) نسبة الاتفاق بين المحكمين في صورتها الأوليـــة وبذلك يتحقق لهذه الأداة الصدق الظاهري.

جدول (٩)

يوضح نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات الاستبانة

رقم العبارة	نسبة الموافقة	نسبة الاختلاف	نسبة الموافقة مع التعديل
١	٧٠	١٠	٢٠
٢	٦٠	١٠	٣٠
٣	٩٠	—	١٠
٤	٩٠	—	١٠
٥	٩٠	—	١٠
٦	٩٠	—	١٠
٧	٧٠	—	٣٠
٨	٩٠	—	١٠
٩	٧٠	—	٣٠
١٠	٨٠	—	٢٠
١١	٩٠	—	١٠
١٢	٩٠	—	١٠
١٣	٨٠	١٠	١٠
١٤	٩٠	—	١٠
١٥	٩٠	—	١٠
١٦	٧٠	١٠	٢٠
١٧	٨٠	—	٢٠
١٨	٩٠	—	١٠

١٩	٥٠	١٠	٤٠
٢٠	٩٠	—	١٠
٢١	٨٠	—	٢٠
٢٢	٩٠	—	١٠
٢٣	٩٠	—	١٠
٢٤	٨٠	—	٢٠
٢٥	٨٠	—	٢٠
٢٦	٩٠	—	١٠
٢٧	٨٠	١٠	٢٠
٢٨	٩٠	—	١٠
٢٩	٩٠	—	١٠
٣٠	٩٠	—	١٠
٣١	٨٠	—	٢٠
٣٢	٨٠	١٠	١٠
٣٣	٩٠	—	١٠
٣٤	١٠٠	—	-
٣٥	٨٠	—	٢٠
٣٦	٩٠	—	١٠
٣٧	٨٠	—	٢٠
٣٨	٨٠	—	٢٠
٣٩	٩٠	—	١٠

٤٠	٧٠	—	٣٠
٤١	٨٠	—	٢٠
٤٢	٨٠	—	٢٠
٤٣	١٠٠	—	—
٤٤	١٠٠	—	—
٤٥	٩٠	—	١٠
٤٦	٩٠	—	١٠
٤٧	٩٠	—	١٠
٤٨	٨٠	—	٢٠
٤٩	٨٠	—	٢٠
٥٠	٩٠	—	١٠
٥١	٩٠	—	١٠
٥٢	٩٠	—	١٠

٢- صدق الاتساق الداخلي: وللتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، ومدى علاقة العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، فقد تم حساب معامل الارتباط بيرسون ويتضح من جدول (١٠) أن كل عبارة من العبارات ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مع جميع العبارات التي يتضمنها المحور الذي تنتمي إليه، وهذا ما يشير إلى الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة في كل محور.

جدول (١٠)

يوضح صدق الاتساق الداخلي لاستبانة الدراسة

المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط	المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط	المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط
مدى معرفة العاملين بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية	١	٠,٥٤٤**	مدى التزام العاملين بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية	١	٠,٧٣٨**	العوامل التي تحول دون المعرفة والالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية	١	٠,٤٥٩**
	٢	٠,٥٨١**		٢	٠,٧٦٦**		٢	٠,٦٧٣**
	٣	٠,٦٠٧**		٣	٠,٦٥٩**		٣	٠,٦٤٨**
	٤	٠,٦٤٠**		٤	٠,٧٨٩**		٤	٠,٦٧٠**
	٥	٠,٥٠٦**		٥	٠,٧٨٨**		٥	٠,٣٧٢**
	٦	٠,٥٣٨**		٦	٠,٨١٨**		٦	٠,٦٤٨**
	٧	٠,٥٧٢**		٧	٠,٨٠٣**		٧	٠,٧٣٦**
	٨	٠,٦٢٥**		٨	٠,٧٢٩**		٨	٠,٧٢٥**
	٩	٠,٦٢٣**		٩	٠,٧٩٣**		٩	٠,٧١٧**
	١٠	٠,٥٧٨**		١٠	٠,٧٠٤**		١٠	٠,٦٢٠**
	١١	٠,٦٧٣**					١١	٠,٧٤٠**
	١٢	٠,٥٧٩**						
	١٣	٠,٦٦٦**						

** دال عند مستوى (٠,٠١).

سابعاً: ثبات الأداة (الاستبانة):

تم حساب قيمة الثبات للاستبانة بطريقة معادلة الفاكرونباخ والجدول التالي (١١) يوضح حساب قيمـــة الثبات لمحاور الاستبانة.

جدول (١١)

يوضح معامل الثبات لمحاور الاستبانة باستخدام معامل الفاكرونباخ

محاور الاستبانة	معامل الثبات
مدى معرفة العاملين بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية	٠,٨٥
مدى التزام العاملين بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية	٠,٩٢
العوامل التي تحول دون المعرفة والالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية	٠,٨٥

ويتضح من جدول (١١) أن معامل الثبات لمحاور الاستبانة يترواح بين (٠,٩٢) و (٠,٨٥) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بمعامل ثبات مرتفع.

ثامناً: تطبيق الأداة (الاستبانة) ميدانياً:

بعد الانتهاء من تحكيم الاستبانة وطباعتها في صورتها النهائية، وأخذ موافقة المشرف على تطبيقها، قام الباحث باستكمال الإجراءات اللازمة لتوزيعها على أفراد عينة الدراسة، وقد تم ذلك وفق الإجراءات التالية:

- أخذ موافقة رئيس القسم على التطبيق. (انظر الملحق رقم (٥) ص ٢٣٤)
- أخذ خطاب من عميد كلية التربية موجه إلى مدير عام التربية والتعليم بمنطقة الرياض بطلب الموافقة على تطبيق أداة الدراسة. (انظر الملحق رقم (٦) ص ٢٣٦).
- أخذ خطاب من المدير العام للتربية والتعليم بمنطقة الرياض (بنين) موجه إلى مديري برامج ومعاهد التربية الفكرية يحثهم فيه على تسهيل مهمة باحث (انظر الملحق رقم (٧) ص ٢٣٨).
- وزع الباحث الاستبانات على جميع العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية في جميع المراحل (الابتدائي – المتوسط – الثانوي) التابعين لإدارة التربية والتعليم في مدينة الرياض بتاريخ ١٠/١٠/١٤٢٧هـ. (انظر الملحق رقم (٨) ص ٢٤٠).

وقد استغرقت عملية توزيع الاستبانات وجمعها قرابة شهر ونصف، بعد ذلك تم فرز الاستبانات العائدة من العاملين لمعرفة مدى استيفائها للبيانات المطلوبة. وقد وجد الباحث أنها صالحة للتفريغ ثم طلب الباحث من مركز البحوث التابع لكلية التربية بجامعة الملك سعود إدخال وتحليل البيانات إحصائياً بواسطة الحاسب الآلي.

تاسعاً: أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية لمعالجة البيانات وتحليلها:

١- معامل (ارتباط بيرسون) لقياس صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

٢- معادلة (الفاكرونباخ) لقياس ثبات الاستبانة.

٣- حساب التكرارات والنسب المئوية لوصف أفراد مجتمع الدراسة وتحديد نسب إجاباتهم.

٤- المتوسطات الحسابية لترتيب إجابات أفراد عينة الدراسة للعبارات على حسب درجة الموافقة، وسوف يعتمد الباحث على درجة الموافقة من عدمها على التصنيف التالي: (العمر، ٢٠٠١، ص ١٢٦):

المتوسط الحسابي	درجة موافقة أفراد الدراسة
إذا كان المتوسط الحسابي من ٤,٢١ إلى ٥,٠٠	موافقين بشدة
إذا كان المتوسط الحسابي من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠	موافقين
إذا كان المتوسط الحسابي من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠	غير متأكدين
إذا كان المتوسط الحسابي من ١,٨١ إلى ٢,٦٠	غير موافقين
إذا كان المتوسط الحسابي من ١,٠٠ إلى ١,٨٠	غير موافقين بشدة

٥- اختبار (ت) T-test لمعرفة دلالة الفروق لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير (المكان التعليمي) في مدى المعرفة والالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية.

٦- تحليل التباين الأحادى للدلالة الإحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف (الخبرة التدريسية، والمؤهل التعليمي،و الوظيفة، والعمر)، في مدى المعرفة والالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية ، واختبار شيفية لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط المجموعات في حالة الدلالة الإحصائية لقيمة تحليل التباين.

الفصل الخامس

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

الفصل الخامس

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة حيث إن الاستبانة تضمنت ثلاثة محاور أساسية: أولاً: يتعلق بمدى معرفة العاملين بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، وثانياً: يتعلق بمدى التزام العاملين بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، وثالثاً: يتعلق بالعوامل التي تحول دون معرفة والتزام العاملين بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية. وفيما يلي عرض لنتائج تحليل الاستبانة:

أولاً: عرض نتائج محاور الدراسة ومناقشتها:

وفيما يلي عرض تفصيلي لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها مع تفسير النتائج:

السؤال الأول:

ما مدى معرفة العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية ؟

يبين جدول (١٢) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور المعرفة مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً للمعرفة .

جدول (١٢)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مدى المعرفة مرتبة ترتيباً تنازلياً.

رقم العبارة	العبـــارة	مســـتوى المعـــرفة										المتوسط الحسابي
		موافق بشدة		موافق		غير متأكد		غير موافق		غير موافق بشدة		
		التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب	
٥	لدي معرفة أن نجاح الخطة التربوية الفردية يتوقف على توفير جميع الإمكانات المادية والبشرية والمكانية والوسائل التعليمية.	٣٧٩	٧٠,٧	١٣٩	٢٥,٩	٧	١,٣	٩	١,٧	٢	٠,٤	٤,٦٥
٨	لدي معرفة أن المتابعة والتقويم المستمرين يعتبران من العوامل الأساسية لنجاح الخطة التربوية الفردية.	٣٣٠	٦٢	١٩٢	٣٦,١	٨	١,٥	٢	٠,٤	٠	٠	٤,٦٠
١٢	لدي معرفة أن نجاح الخطة التربوية الفردية يتوقف على جدية العاملين والأسرة في القيام بأدوارهم وتحملهم لمسؤولياتهم.	٣٢٤	٦٠,٧	١٩٤	٣٦,٣	١٣	٢,٤	٢	٠,٤	١	٠,٢	٤,٥٧
١٣	لدي معرفة أن الخطة التربوية الفردية يجب أن تخضع للتقويم المستمر.	٢٨٦	٥٣,٧	٢١٦	٤٠,٥	٢٦	٤,٩	٣	٠,٦	٢	٠,٤	٤,٤٧
٦	لدي معرفة أنه ينبغي تحديد وقت لبداية ونهاية الخطة التربوية الفردية	٢٨٢	٥٢,٩	١٩٩	٣٧,٣	٢٩	٥,٤	١٧	٣,٢	٦	١,١	٤,٣٨
١١	لدي معرفة أن يكون هناك تعاون وتنسيق بين أعضاء فريق الخطة التربوية الفردية عند تنفيذها.	٢٥٤	٤٧,٥	٢٣٣	٤٣,٦	٣٢	٦,٠	١٤	٢,٦	٢	٠,٤	٤,٣٥
٩	لدي معرفة أن إعداد الخطة التربوية الفردية يعتمد على مجموعة من العناصر المتمثلة في تحديد مستوى الأداء لدى التلميذ المتخلف عقلياً، وتحديد الأهداف والخدمات التربوية المساندة وتحديد البدائل المكانية والمعايير الموضوعية والمستلزمات التعليمية وغير التعليمية.	٢٣٠	٤٢,٩	٢٥٥	٤٧,٦	٤٨	٩,٠	٣	٠,٦	٠	٠	٤,٣٣
٧	لدي معرفة أنه يجب مشاركة الأسرة في إعداد وتنفيذ وتقييم ومتابعة الخطة التربوية الفردية في جميع مراحلها.	٢٦٢	٤٩,٠	٢٠٤	٣٨,١	٤٤	٨,٢	٢٣	٤,٣	٢	٠,٤	٤,٣١
٣	لدى معرفة بأن الخطة التربوية الفردية تعد من قبل الفريق المتعدد التخصصات.	٢٦٨	٥٠,٢	٢٠٠	٣٧,٥	٣١	٥,٨	٣٠	٥,٦	٥	٠,٩	٤,٣٠
٤	لدي معرفة بأهداف الخطة التربوية الفردية والتي تتمحور حول حق التلميذ وأسرته في تلقي الخدمات التربوية والخدمات المساندة	٢١٦	٤٠,٧	٢٤١	٤٥,٤	٤٩	٩,٢	٢٠	٣,٨	٥	٠,٩	٤,٢١
٢	لدي معرفة بالمفهوم التربوي للخطة التربوية الفردية على أنها وصف مكتوب لجميع الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات كل تلميذ يعاني من التخلف العقلي.	٢٠١	٣٧,٦	٢٧٢	٥٠,٨	٣٨	٧,١	٢٠	٣,٧	٤	٠,٧	٤,٢١
١	لدي معرفة بالمفهوم الإداري للخطة التربوية الفردية على أنها وثيقة مكتوبة لغرض التواصل والتنسيق الإداري بين أطراف العملية التعليمية.	١٦٠	٢٩,٩	٢٨٨	٥٣,٨	٥٥	١٠,٣	٢٧	٥,٠	٥	٠,٩	٤,٠٧
١٠	لدي معرفة بأنه لايمكن إعداد الخطة التربوية الفردية بدون توصية من فريق التقييم والتشخيص	١٥٥	٢٩,٠	٢٢٦	٤٢,٣	١١٨	٢٢,١	٣٠	٥,٦	٥	٠,٩	٣,٩٣
	المتوسط العام للمحور											**٤,٣٣**

يتضح من جدول (١٢) أن العاملين لديهم معرفة بدرجة عالية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وهي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي والذي يتراوح من ٤,٦٥ إلى ٣,٩٣ على النحو التالي:

١- **" لدي معرفة بأن نجاح الخطة التربوية الفردية يتوقف على توفير جميع الإمكانات المادية والبشرية والمكانية والوسائل التعليمية "**، وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (٤,٦٥)

٢- **" لدي معرفة بأن المتابعة والتقويم المستمرين من العوامل الأساسية لنجاح الخطة التربوية الفردية** " وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (٤,٦٠).

٣- **" لدي معرفة بأن نجاح الخطة التربوية الفردية يتوقف على جدية العاملين والأسرة في القيام بأدوارهم وتحملهم لمسؤولياتهم** " وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (٤,٥٧).

٤- **" لدي معرفة بأن الخطة التربوية الفردية يجب أن تخضع للتقويم المستمر** " وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (٤,٤٧).

٥- **" لدي معرفة بأنه ينبغي تحديد وقت لبداية ونهاية الخطة التربوية الفردية.** وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (٤,٣٨).

٦- **" لدي معرفة بأن يكون هناك تعاون وتنسيق بين أعضاء فريق الخطة التربوية الفردية عند تنفيذها** " وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (٤,٣٥).

٧- **" لدي معرفة بأن إعداد الخطة التربوية الفردية يعتمد على مجموعة من العناصر المتمثلة في تحديد مستوى الأداء لدى التلميذ المتخلف عقلياً وتحديد الأهداف والخدمات التربوية المساندة**

وتحديد البدائل المكانية والمعايير الموضوعية والمستلزمات التعليمية وغير التعليمية " وجـــاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (٤,٣٣).

٨- " **لدي معرفة بأنه يجب مشاركة الأسرة في إعداد وتنفيذ وتقييم ومتابعة الخطة التربوية الفردية في جميع مراحلها "** وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (٤,٣١).

٩- " **لدي معرفة بأن الخطة التربوية تعد من قبل الفريق المتعدد التخصصات "** وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (٤,٣٠).

١٠- " **لدي معرفة بأهداف الخطة التربوية الفردية والتي تتمحور حول حق التلميذ وأسرته في تلقي الخدمات التربوية والخدمات المساندة "** وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (٤,٢١).

١١- " **لدي معرفة بالمفهوم التربوي للخطة التربوية الفردية على أنها وصف مكتوب لجميع الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات كل تلميذ يعاني من تخلف عقلي"** وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (٤,٢١).

١٢- " **لدي معرفة بالمفهوم الإداري للخطة التربوية الفردية على أنها وثيقة مكتوبة لغرض التواصل والتنسيق الإداري بين أطراف العملية التعليمية "** وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (٤,٠٧).

١٣- " **لدي معرفة بأنه لا يمكن إعداد الخطة التربوية الفردية بدون توصية مـــن فريـــق التقيـــيم والتشخيص "** وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (٣,٩٣).

وفي ضوء ما سبق نجد أن إجابات أفراد العينة حول مدى معرفتهم بالقواعد التنظيمية المتعلقـــة بالخطـــة التربوية الفردية، جاءت بدرجة عالية على هذا المحور وبنوده والتي تأتي مرتبة حسب متوسطاتها الحسابية في ظل مستوى الموافقة بشدة والتي تراوحت ما بين (٤,٦٥ إلى ٣,٩٣) وهذا يعني أن الموافقة على هذا المحور بمتوسط (٤,٣٣ من أصل ٥) أي بنسبة (٨٦,٦%) وربما تعود هذه النتيجـــة إلى أن المعلمـــين كانوا أكبر شريحة حيث يمثلون (٧٥%) من مجتمع الدراسة وهؤلاء المعلمون حاصلون علـــى درجـــة البكالوريوس في التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي، وهذا يعني أنهم قد درسوا مقررات ذات علاقـــة بالخطة التربوية الفردية، وإضافة لحصولهم على عدد من الدورات التدريبية في مجال الخطة التربوية الفردية والتي تقام بمركز الإشراف التربوي (انظر إلى الملحق رقم (٤) ص ٢٣٢) ، وكذلك حرص المـــشرفين التربويين عند زياراتهم للمعلمين على تنفيذ الخطة التربوية الفردية لكل تلميذ، وكـــذلك حـــرص إدارة المدرسة أو المعهد على متابعة الخطط التربوية الفردية، وكذلك حرص أعضاء هيئة التـــدريس بالجامعـــة المكلفين بالإشراف على طلاب التدريب الميداني على مزاولة الخطط التربوية الفردية أثناء فترة التدريب، أما بالنسبة لبقية العاملين من أفراد مجتمع الدراسة حيث يمثلون (٢٥ %) فمعظمهم لديهم دبلومات تربية خاصة وبعضهم غير متخصصين في مسار التربية الخاصة، وهذا لا يعني أنهم ليس لديهم معرفـــة بالخطـــة التربوية الفردية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من (هولاند،Holland، ١٩٧٩م) ودراسة (ستوت، Stouht، ، ١٩٨٨م) ودراسة (نيفن، وآخرون Nevin&others ودراسة (ليفن، Levine، ١٩٨٨م) حول معرفتهم التامة بالخطة التربوية الفردية، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من (بروكشير ، كلتز ، Brookshire & klotz ، ٢٠٠٢م) ودراسة (بـــاك، paik، ١٩٩٩م) ودراسة (البرايت وبرسكل ،Albright & preskil، ١٩٨١م) حول قلة معرفتهم بالخطـــة التربويـــة

الفردية، وقد يفسر هذا أن العاملين لديهم معرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية في مجال تعليم التلاميذ ذوي التخلف العقلي.

السؤال الثاني: ما مدى التزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية ؟

يبين جدول (١٣) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة علـــى عبارات محور مدى الالتزام وهي مرتبة ترتيباً وفقاً للالتزام.

جدول (١٣)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات مدى للالتزام مرتبة ترتيباً تنازلياً .

رقم العبارة	العبارة	مستوى الالتزام										
		موافق بشدة		موافق		غير متأكد		غير موافق		غير موافق بشدة		المتوسط الحسابي
		التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب	
٣	لدي التزام بعملية التواصل مع أسرة التلميذ المتخلف عقلياً وذلك لوضع الإجراءات المناسبة لحاجات التلميذ ضمن خطته التربوية الفردية.	١٧٠	٣١,٨	٢٥٧	٤٨,٠	٧٨	١٤,٦	٢٧	٥,٠	٣	٠,٦	٤,٠٥
٨	لدي التزام عند إعداد الخطة التربوية الفردية للتلميذ المتخلف عقلياً بتحديد المشاركين في الخطة التربوية الفردية.	١٦١	٣٠,١	٢٧٢	٥٠,٨	٧٠	١٣,١	٢٦	٤,٩	٦	١,١	٤,٠٤
٤	لدي التزام بالأنظمة والقواعد الفاعلة في إعداد الخطة التربوية الفردية لكل تلميذ من التلاميذ ذوي التخلف العقلي	١٤٧	٢٧,٥	٢٧٠	٥٠,٥	٩٣	١٧,٤	٢٤	٤,٥	١	٠,٢	٤,٠١
٧	لدي التزام بجميع القواعد والعناصر المنظمة لعملية إعداد الخطة التربوية الفردية للتلميذ المتخلف عقلياً.	١٤١	٢٦,٤	٢٧٥	٥١,٤	٩٥	١٧,٨	٢٣	٤,٣	١	٠,٢	٣,٩٩
٦	لدي التزام بالأنظمة والقواعد التي تعمل على تحديد نوعية وكمية الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي يحتاجها التلميذ ضمن خطته التربوية الفردية المصممة له.	١٣٣	٢٤,٩	٢٨١	٥٢,٦	٩٥	١٧,٨	٢٣	٤,٣	٢	٠,٤	٣,٩٧
٥	لدي التزام بتلك القواعد المنظمة لعملية المشاركة مع الفريق المتعدد التخصصات عند إعداد الخطة التربوية الفردية.	١٤٤	٢٧,٠	٢٦٤	٤٩,٤	٩٦	١٨,٠	٢٦	٤,٩	٤	٠,٧	٣,٩٧
٢	لدي التزام بتوظيف القواعد التنظيمية في استخدام الخطة التربوية الفردية ؛ مما يساعد على رفع مستوى العملية التعليمية للتلاميذ المتخلفين عقليا.	١٢٦	٢٣,٥	٢٩١	٥٤,٣	٩٥	١٧,٧	٢٢	٤,١	٢	٠,٤	٣,٩٦
٩	لدي التزام بجميع القرارات والنتائج الصادرة عن فريق التقييم والتشخيص في بناء الخطة التربوية الفردية.	١٥٢	٢٨,٤	٢٣٦	٤٤,٠	١١٩	٢٢,٢	٢٥	٤,٧	٤	٠,٧	٣,٩٥
١٠	لدي التزام بجميع الفترات الزمنية المحددة سلفا ضمن القواعد التنظيمية في إعداد وتطبيق وتقويم الخطة التربوية الفردية.	١١٨	٢٢,٠	٣٠١	٥٦,٢	٨٧	١٦,٢	٢٨	٥,٢	٢	٠,٤	٣,٩٤
١	لدي التزام بالقواعد التنظيمية المنظمة لأسلوب الخطة التربوية الفردية.	١٣٩	٢٥,٩	٢٥٢	٤٧,٠	١٠٤	١٩,٤	٣٨	٧,١	٣	٠,٦	٣,٩١
	المتوسط العام للمحور											**٣,٩٧**

يتضح من جدول (١٣) أن العاملين يلتزمون بتطبيق ما جاء بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وهي مرتبة تنازلياً على النحو الآتي:

١- **" لدي التزام بعملية التواصل مع أسرة التلميذ المتخلف عقلياً وذلك لوضع الإجراءات المناسبة لحاجات التلميذ ضمن خطته التربوية الفردية "** وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (٤,٠٥).

٢- **" لدي التزام عند إعداد الخطة التربوية الفردية للتلميذ المتخلف عقلياً بتحديد المشاركين في الخطة التربوية الفردية "** وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (٤,٠٤).

٣- **" لدي التزام بالأنظمة والقواعد الفاعلة في إعداد الخطة التربوية الفردية لكل تلميذ من التلاميذ ذوي التخلف العقلي "** وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (٤,٠١).

٤- **" لدي التزام بجميع القواعد والعناصر المنظمة لعملية إعداد الخطة التربوية الفردية للتلميذ المتخلف عقلياً "** وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (٣,٩٩).

٥- **" لدي التزام بالأنظمة والقواعد التي تعمل على تحديد نوعية وكمية الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي يحتاجها التلميذ ضمن خطته التربوية الفردية المصممة له "** وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (٣,٩٧).

٦- **" لدي التزام بتلك القواعد المنظمة لعملية المشاركة مع الفريق المتعدد التخصصات عند إعداد الخطة التربوية الفردية "** وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (٣,٩٧).

٧- **" لدي التزام بتوظيف القواعد التنظيمية في استخدام الخطة التربوية الفردية، مما يساعد على رفع مستوى العملية التعليمية للتلاميذ المتخلفين عقلياً "** وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (٣,٩٦).

٨- **" لدي التـــــزام بجميـــــع القـــــرارات والنتائج الصادرة عن فريـــق التقييم والتشخيص في بناء الخطة التربوية الفردية "** وجاءت هذه العبارة بمتوسط حـــسابي (٣,٩٥).

٩- **" لدي التزام بالقواعد التنظيمية المنظمة لأسلوب الخطة التربوية الفردية "** وجـــاءت هـــذه العبارة بمتوسط حسابي (٣,٩٤).

١٠-**" لدي التزام بجميع الفترات الزمنية المحددة سلفاً ضمن القواعد التنظيمية في إعداد وتطبيق وتقويم الخطة التربوية الفردية"** وجاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (٣,٩١).

وفي ضوء ما سبق نجد أن إجابات أفراد العينة حول مدى التزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، جاءت بدرجة عالية على هذا المحور وبنوده والتي تأتي مرتبة حسب متوسطاتها الحسابية في ظل مستوى الموافقة والتي تراوحت ما بين (٤,٠٥ إلى ٣,٩١) وهذا يعني أن هناك موافقة على هذا المحور بمتوسط حسابي (٣,٩٧ من أصل ٥) وبنسبة (٧٩,٤%) وقد ترجع هذه النتيجة إلى الإعداد الأكاديمي الجيد لهؤلاء العاملين في مجال الخطة التربوية الفردية عند تعاملهم مع الأطفال ذوي التخلف العقلي، إضافة إلى أن اتجاهاتهم نحو الخطة التربوية الفردية اتجاه إيجابي ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (السكارنة، ١٩٩٥م) ودراسة (جيربر ، Gerber، ١٩٩٨م) ودراسة (مورجان، Morgan ، ١٩٨٣م) ودراسة (ديـــــلاي،Dailey، ٢٠٠٢ م) ودراســـــة (مـــــايرك، Myrick، ١٩٨١ م) ،

ودراسة(لين، ، ميلر، ، lin & miller، (٢٠٠٣)، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كل مـــن (تـــايمتر، Tymitz،١٩٨٣م) ودراســـة (بوجـــاش pugach , ١٩٨٢ م) ودراســـة (مورجـــان، Morgan،١٩٨٣م)، التي أكدت أن اتجاهاتهم نحو الخطة التربوية الفردية سلبية، إضافة إلى المستوى العالي من الرضا الوظيفي لهؤلاء العاملين وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (مورجان، Morgan،١٩٨٣م) و دراسة (العبدالجبار، ٢٠٠٤)، وكذلك الحماس لدى العاملين عند التعامل مع التلاميذ ذوي التخلف العقلي، وقد يرجع هذا المستوى المتميز من الالتزام إلى معرفتهم السابقة بالخطة التربوية الفردية أثناء دراستهم الجامعيـــة وأثناء خبراتهم العملية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (هولاند، Holland ,١٩٧٩ م)،ودراســـة ستوت، Stouht، ، ١٩٨٨م، ودراسة ((نيفين، وآخرون،، Nevin and others ٢٠٠٢م)، ودراســـة (ليفن Levine, ، ١٩٨٨م) حول المعرفة السابقة بالخطة التربوية الفردية،إضافة إلى رغبـــة العـــاملين في تفعيل الاتجاه نحو الدمج الشامل (full inclusion) من خلال الالتزام بتطبيق الخطة التربوية الفرديـــة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (حنفي، ٢٠٠٥م) التي أكدت أن تطبيق البرنامج التربوي الفردي يـــزداد أهمية مع الاتجاه نحو الدمج، وقد يرجع هذا الالتزام إلى تحديد نصاب العاملين كما هو موضح في القواعـــد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، وقد يرجع هذا الالتزام إلى متابعة إدارات المعاهد والبرامج للخطط التربوية الفردية ومتابعة المشرفين التربويين للعاملين حول التزامهم بمحتويات الخطة التربوية الفردية، وكذلك متابعة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على طلاب التدريب الميداني أثناء فترة التطبيق على استخدام الخطـــة التربوية الفردية أثناء تدريسهم للتلاميذ ذوي التخلف العقلي، وتتفق نتيجة هذا السؤال مع ما توصلت إليه دراسة كل من (الوابلي، ٢٠٠٠م) ودراسة (عبدالله، ٢٠٠٣م) حول التزام العاملين بتطبيق الخطة التربوية الفردية و تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الخشرمي، ٢٠٠١م) حيث أظهرت النتائج أن هناك عدم

التزام عند تطبيق الخطة التربوية الفردية، وقد يفسر هذا أن هناك رغبة صادقة من العاملين علـــى الالتـــزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية في مجال تعليم التلاميذ ذوي التخلف العقلي.

السؤال الثالث:

هل يختلف مدى معرفة العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيميـــة المتعلقـــة بالخطة التربوية الفردية باختلاف العمر، والمؤهل الدراسي، والخبرة التدريسية، والوظيفـــة ، ومكـــان العمل ؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار ت " T – test " واختبار تحليل التباين الأحادي " ف " Anova لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في مدى معرفتهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، واختبار شيفية Scheffe في حالة دلالة الفروق في نتيجة تحليل التباين.

وفيما يلي عرض نتائج الإجابة عن هذا السؤال:

أ _ **متغير العمر:** تم حساب التباين الأحادي (ف) لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينـــة الدراسة في مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية بـــاختلاف مـــتغير العمـــر ويوضح جدول (١٤) نتيجة تحليل التباين لمتغير العمر.

جدول (١٤)

تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول محورمدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وفقاً لاختلاف العمر

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٢	٢٧,٩٣٩	١٣,٩٧٠	٠,٣٩٨	٠,٦٧٢
داخل المجموعات	٥٣٠	١٨٥٨٦,٧٧٠	٣٥,٠٦٩		غير دالة

يتبين من جدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلال إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في محـــور مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية تعود إلى اختلاف متغير العمر وهذا يدل أن العاملين لديهم معرفة جيدة ربما يعود ذلك إلى تقارب أعمار هؤلاء العاملين إذ تتراوح أعمار معظم هؤلاء العاملين بين ٣٠ ـــ ٤٠ سنة (انظر جدول ٣) وربما يعود ذلك إلى أن العـــاملين بمختلـــف أعمـــارهم معرفتهم متشابهه أو غير مختلفة نحو القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، وعلى ضوء ذلـــك لا يمكن أن نتوقع أن يكون هناك اختلافات في مستوى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطـــة التربويـــة الفردية بناءً على عمر العاملين سواء كانوا صغاراً أم كباراً في العمر. وتتفق هذه النتيجة مـــع دراســـة (السكارنة، ١٩٩٥) والتي أكدت نتائجها عدم وجود فروق بين اتجاهات المعلمات تجاه الخطـــة التربويـــة الفردية وفقاً لمتغير العمر.

ب- متغير المؤهل الدراسي:

تم حساب تحليل التباين الأحادي " ف " لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية باختلاف متغير المؤهل الدراسي ويوضح جدول (١٥) نتيجة تحليل التباين لمتغير المؤهل الدراسي.

جدول (١٥)

تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول محور مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وفقاً لاختلاف المؤهل الدراسي

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٤	٥٢٠,١٢٥	١٣٠,٠٣١	٣,٧٨١	٠,٠٥ **
داخل المجموعات	٥٢٩	١٨١٩٣,٧٧٢	٣٤,٣٩٣		

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من جدول (١٥) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين استجابات أفراد عينة الدراسة في مدى معرفتهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية حسب اختلاف متغير المؤهل الدراسي وقد كشف اختبار شيفيه عن مصدر الفروق، انظر جدول (١٦).

جدول (١٦)

نتيجة اختبار شيفية للكشف عن دلالة الفروق الناتجة في محور مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية باختلاف متغير المؤهل الدراسي في جدول (١٥)

المؤهل الدراسي		المتوسط	١	٢	٣	٤	٥
١	بكالوريوس تربية خاصة	٥٦,٦٠٨٤		*			
٢	بكالوريوس تربية	٥٤,١٤٥٨					
٣	دبلوم تربية خاصة بعد المرحلة الجامعية	٥٦,٩٤٧٤					
٤	ماجستير	٥٧,٠٠٠٠					
٥	أخرى	٥٥,٤٣٧٥					

يتبين من جدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الحاصلين على مؤهل بكالوريوس تربية خاصة ومتوسط درجات الحاصلين على مؤهل بكالوريوس تربية لصالح الحاصلين على مؤهل بكالوريوس تربية خاصة فيما يتعلق بمحور مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، أي أن الذين لديهم بكالوريوس تربية خاصة يرون أن لديهم معرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية بدرجة أكبر ممن لديهم بكالوريوس تربية، وقد يعود ذلك إلى خلفية الحاصلين على بكالوريوس تربية خاصة واطلاعهم التام على الخطط التربوية الفردية أثناء دراستهم الجامعية وكذلك تطبيقهم لها أثناء التدريب الميداني. وقد يعود ذلك إلى تركيز برامج بكالوريوس التربية الخاصة بشكل أكبر

على البرامج التربوية الفردية وذلك يتفق مع ما توصلت إلية الجمعية الأهلية الأمريكيـــة للمـــواطنين ذوي التخلف العقلي (١٩٧٤م) من حيث أهمية البرنامج التربوي الفردي لإعداد المعلم الجيد في مجـــال التربيـــة الخاصة، إضافة إلى خبراتهم الميدانية في العمل.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الوابلي، ٢٠٠٠) التي بينت عدم وجود فروق بين العاملين حول متطلبات استخدام الخطة التربوية الفردية وفقاً لمتغير المؤهل، وأيضا تختلف مع نتيجة دراسة (الـــسكارنة، ١٩٩٥) التي بينت عدم وجود فروق بين اتجاهات المعلمات تجاه الخطة التربوية الفردية وفقاً لمـــؤهلاتهن العلمية.

جـــ _ متغير الخبرة التدريسية:

تم حساب تحليل التباين الأحادي " ف " لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية. باختلاف متغير الخبرة التدريسية، ويوضح جدول (١٧) نتيجة تحليل التباين لمتغير الخبرة التدريسية.

جدول (١٧)

تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول محور مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وفقا لاختلاف الخبرة التدريسية

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٢	٠,٥٢٦	٠,٢٦٣	٠,٠٠٧	١,٩٩٣
داخل المجموعات	٥٣١	١٨٧١٨,١٢٠	٣٥,٢٥١		غير دالة

يتبين من جدول (١٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في محـــور مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية تعود إلى اختلاف متغير الخبرة التدريسية. وربما يعود ذلك إلى حماس أفراد العينة في تدريس الأطفال المتخلفين عقلياً بواسطة الخطة التربوية الفردية، وكـــذلك حماسهم إلى معرفة جديد القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، وقد يرجع ذلـــك أيـــضاً إلى التساوي في النظرة والأفكار والمعلومات عن الخطة التربوية الفردية، بالإضافة إلى التشابه في البيئة المدرسية والمناخ التعليمي لجميع العاملين لأنهم يعملون تحت نفس الظروف البيئية والنفسية والإمكانـــات، والـــتي عملت على إذابة تأثير فارق الخبرة، وبناءً على ذلك لا يمكن أن نتوقع أن يكون هناك اختلافات في مستوى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية بناءً على خبرة العاملين سواء كانت الخبرة طويلة أم قصيرة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (السكارنة، ١٩٩٥) التي كشفت عن عدم وجـــود فـــروق بـــين اتجاهات المعلمات تجاه الخطة التربوية الفردية وفقاً لخبراتهن العملية وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (برايز، جودمان،price,goodman،١٩٨٠) التي بينت أنه كلما كانت خبرة المعلم أكثر من (٦) سنوات فلـــه أثر واضح في إنجاز الخطة التربوية الفردية مقارنة بمن هم أقل خبرة.

د. متغير الوظيفة:

تم حساب تحليل التباين الأحادي "ف" لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية باختلاف متغير الوظيفة، ويوضح جـــدول (١٨) تحليل التباين لمتغير الوظيفة.

جدول (١٨)

تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول محور مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية باختلاف متغير الوظيفة

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٤	٣٨٩,٣٨٨	٩٧,٣٤٩	٢,٨١٠	٠,٠٢٥ *
داخل المجموعات	٥٣١	١٨٣٩٤,١٦٤	٣٤,٦٤١		

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتبين من جدول (١٨) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة في مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وفقاً لاختلاف متغير الوظيفة وقد كشف اختبار شيفية عن مصدر الفروق انظر جدول (١٩).

جدول (١٩)

نتيجة اختبار شيفية للكشف عن دلالة الفروق الناتجة في محور مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وفقاً لاختلاف متغير الوظيفة في جدول (١٨)

م	الوظيفة	المتوسط	١	٢	٣	٤	٥
١	مدير	٥٥,٩٥١٢					
٢	معلم	٥٦,٣٨٠٠					*
٣	إخصائي اضطربات نطق وكلام	٥٦,٦٠٠٠					
٤	إخصائي نفسي	٥٦,٩٦٨٨					
٥	مرشد طلابي	٥٣,١٥٧٩					

يتبين من جدول (١٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين والمرشدين لـــصالح المعلمين فيما يتعلق بمحور مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وربما يعود ذلـــك إلى أن المعلمين مارسوا التدريس مع التلاميذ ذوي التخلف العقلي عن طريق إعداد خطة تربوية فردية لكل تلميذ وأطلعوا على واقع هذه الخطط التربوية الفردية في برامج ومعاهد التربية الفكرية بينمـــا المرشـــدون الطلابيون قد يطلعون عليها، ولكن ليس لديهم معرفة تامة بمحتويات وعناصر الخطة التربوية الفردية كما جاءت في القواعد التنظيمية، وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين متخصصون في مجال التربيـــة الخاصة بينما المرشدون الطلابيون قد يكونون غير متخصصين وإنما ممن عملوا في مجال التربية الخاصة نتيجة للممارسة والخبرة وذلك لحداثة مجال التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، وتتفق هذه النتيجة مـــع دراسة (انجلهارد، Engelhard، ١٩٨٣) التي أكدت على أن المعلمين يستخدمون الخطة التربوية الفردية أكثر من أي شخص آخر في المدرسة، وتتفق أيضا مع دراسة (مايرك، Myrick،١٩٨١) والتي أكـــدت على أن الاتجاهات نحو الخطة التربوية الفردية أكثر إيجابية بالنسبة للمجموعة المتخصصة مما هي بالنـــسبة للمجموعة غير المتخصصة.

هـــ -متغير مكان العمل:

تم استخدام اختبار "ت" T.test للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً لمتغير مكان العمل (معهد – برنامج) في مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية. ويوضح جدول (٢٠) نتيجة اختبار "ت" لمتغير مكان العمل.

جدول (٢٠)

اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغير مكان العمل (معهد – برنامج) في مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة الإحصائية
معهد	١٤٠	٥٦,٥٧٨٦	٥,٦٤	٠,٩٦٣	٠,٣٣٦
برنامج	٣٩٦	٥٦,٠١٧٧	٦,٠٢		غير دالة

توضح نتيجة اختبار " ت " في جدول (٢٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة في محور مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية تعود إلى اختلاف متغير مكان العمل (معهد – برنامج) وربما يعود ذلك إلى أن النظام التعليمي موحد في برامج ومعاهد التربية الفكرية، بالإضافة إلى التشابه الكبير في البيئة المدرسية والمناخ التعليمي لجميع العاملين لأنهم يعملون تحت نفس الظروف البيئية والنفسية سواءً كان برنامجا أو معهدا.

السؤال الرابع:

هل يختلف مدى التزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية باختلاف العمر، والمؤهل الدراسي، والخبرة التدريسية، والوظيفة، ومكان العمل؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار، "ت" T.test ، واختبار تحليل التباين الأحادي "ف" Anova لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في مدى التزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية ، واختبار شيفيه في حالة دلالة الفروق في نتيجة تحليل التباين، وفيما يلي عرض نتائج الإجابة عن هذا السؤال:

أ- **متغير العمر:** تم حساب تحليل التباين الأحادي (ف) لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية باختلاف متغير العمر، ويوضح جدول (٢١) نتيجة تحليل التباين لمتغير العمر.

جدول (٢١)

تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول محور مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وفقا لاختلاف العمر

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٢	٤٠,٥٥٩	٢٠,٢٧٩	٠,٥١٥	٠,٥٩٨
داخل المجموعات	٥٣٠	٢٠٨٦٢,٧٥٨	٣٩,٣٦٤		غير دالة

يتبين من الجدول (٢١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في محـــور مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية تعود إلى اختلاف متغير العمر وربما يعود ذلك إلى أن اتجاهات العاملين بمختلف فئاتهم العمرية نحو الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية إنما هي انعكاسات لخبراتهم العملية ومعرفتهم السابقة بالخطة التربوية الفردية أثناء دراستهم الجامعية، وثقافاتهم المبنية على المعطيات البيئية المتشابهة وعلى المفاهيم والمعلومات التي اكتسبوها في مراحل حيـــاتهم المختلفة أثناء تعاملهم مع التلاميذ ذوي التخلف العقلي، والتي بنيت في الأساس على مشاعر إيجابية نحـــو هؤلاء التلاميذ، لذا كان التزام العاملين بمختلف فئاتهم العمرية متشابهة نحو القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، وعلى ضوء ذلك لا يمكن أن نتوقع أن يكون هناك اختلافات في مستوى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية بناءً على عمر العاملين سواء كانوا صغاراً أم كباراً في العمر. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (السكارنة، ١٩٩٥) والتي أكدت نتائجها على عدم وجود فروق بين اتجاهـــات المعلمات تجاه الخطة التربوية الفردية وفقاً لمتغير العمر.

ب - متغير المؤهل الدراسي: تم حساب تحليل التباين الأحادي "ف" لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية باختلاف مـــتغير المؤهل الدراسي، ويوضح جدول (٢٢) نتيجة تحليل التباين لمتغير المؤهل الدراسي.

جدول (٢٢)

تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة حول محدد مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وفقا لاختلاف المؤهل الدراسي

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٤	٩٤,٩٩٠	٢٣,٧٤٨	٠,٦٠٠	٠,٦٦٣
داخل المجموعات	٥٢٩	٢٠٩٥١,٣١١	٣٩,٦٠٦		غير داله

يتبين من جدول (٢٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في محـــور مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية تعود إلى اختلاف المؤهل الدراسي. وربمـــا يعود ذلك إلى التقارب الثقافي والتعليمي بين العاملين وربما يعود ذلك إلى أن الغالبية منهم يحملون شهادة البكالوريوس، وهذا بطبيعته خلق نوعاً من التقارب في الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربويـــة الفردية، إضافة إلى معرفتهم السابقة بالخطة التربوية الفردية أثناء دراستهم الجامعية وأثناء خبراقم العملية مما ساعد على الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية.

جــ- متغير الخبرة التدريسية: تم حساب تحليل التباين الأحادي " ف " لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية باختلاف متغير الخبرة التدريسية، ويوضح جدول (٢٣) نتيجة تحليل التباين المتغير الخبرة التدريسية.

جدول (٢٣)

تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول محور مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وفقاً لاختلاف الخبرة التدريسية.

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٢	١٣٤,٠٠٠	٦٧,٠٠٠	١,٧١١	٠,١٨٢
داخل المجموعات	٥٣١	٢٠٧٩٢,١٢٧	٣٩,١٥٧		غير دالة

يتبين من جدول (٢٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في محـــور مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية تعود إلى اختلاف الخبرة التدريسية، وبناءً على ذلك لا يمكن أن نتوقع أن يكون هناك اختلافات في مستوى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية بناءً على خبرة العاملين سواءً كانت الخبرة طويلة أم قصيرة، وتعتبر هذه النتيجة متطابقة إلى حد ما مع نتائج دراسة (الوابلي، ٢٠٠٠) التي أظهرت عدم وجود فروق جوهرية بين اتجاهات العـــاملين تجاه متطلبات استخدام الخطة التربوية الفردية وفقاً للخبرة العملية، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (حنفي، ٢٠٠٥ م) حيث أكدت أن هناك معوقات لدى المعلمين على اختلاف مستويات الخبرة التدريسية أثنـــاء تطبيق الخطة التربوية الفردية، وقد يفسر هذا أن هناك رغبة صادقة من قبل العاملين على الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية عند التعامل مع التلاميذ ذوي التخلف العقلي.

د- متغير الوظيفة : تم حساب تحليل التباين الأحادي " ف " لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية باختلاف متغير الوظيفة، ويوضح جدول (٢٤) نتيجة تحليل التباين لمتغير الوظيفة.

جدول (٢٤)

تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول محور مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وفقاً لاختلاف متغير الوظيفة.

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٤	٣٠٠,٩٦٠	٧٥,٢٤٠	١,٩٢٠	٠,١٠٦ غير دالة
داخل المجموعات	٥٣١	٢٠٨٠٨,٩٤٨	٣٩,١٨٨		

يتبين من جدول (٢٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في محور مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية تعود إلى اختلاف متغير الوظيفة، وبناءً على ذلك لا يمكن أن نتوقع أن يكون هناك اختلافات في مستوى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية بناءً على متغير الوظيفة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الوابلي، ٢٠٠٠ م) التي لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات العاملين تجاه عناصر وإجراءات تطبيق الخطة التربوية الفردية وفقاً لمتغير الوظيفة، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الوابلي، ٢٠٠٠ م) والتي أظهرت فروق بين اتجاهات العاملين في محور أسس الخطة التربوية الفردية في متغير الوظيفة وذلك لصالح غير المعلمين.

هـــ _ متغير مكان العمل:

تم استخدام اختبار "ت" T.test للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً لمتغير مكان العمل (معهد – برنامج) في مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية.ويوضح جدول (٢٥) نتيجة اختبار " ت " لمتغير مكان العمل.

جدول (٢٥)

اختبار " ت " لدلالة الفروق بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغير مكان العمل

(معهد – برنامج) في مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة الإحصائية
معهد	١٤٠	٣٩,٦٠٠٠	٥,٣٤٩٣٨	٠,٣٣١	٠,٧٤١
برنامج	٣٩٦	٣٩,٧٨٥٤	٦,٥٨٥١٣		غير دالة

توضح نتيجة اختيار " ت " في جدول (٢٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة في محور مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفرديـــة تعـــود إلى اختلاف متغير مكان العمل (معهد – برنامج) وربما يعود ذلك إلى أن النظام التعليمي موحد في جميـــع برامج ومعاهد التربية الفكرية لأنها جزء من خدمات التعليم العام وتقع تحت مظلة وزارة التربية والتعليم، وقد يفسر هذا أن هناك رغبة صادقة من قبل العاملين في الالتزام بتطبيق الخطة التربوية الفردية مع التلاميذ ذوي التخلف العقلي سواءً في المعهد أو البرنامج الملحق بالمدرسة العادية.

السؤال الخامس:

ما العوامل التي تحول دون معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية ؟

يبين جدول (٢٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور العوامل التي تحول دون المعرفة والالتزام مرتبة ترتيباً تنازلياً.

جدول (٢٦)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور العوامل التي تحول دون المعرفة والالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم العبارة	العبارة	يحول هذا العامل دون المعرفة والالتزام										
		موافق بشدة		موافق		غير متأكد		غير موافق		غير موافق بشدة		المتوسط
		التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب	الحسابي
١	عدم وجود ورش عمل توضح القواعد التنظيمية للتربية الخاصة بشكل عام والخطة التربوية الفردية بشكل خاص.	٢٣٦	٤٤,٤	١٩٦	٣٦,٨	٦٣	١١,٨	٢٦	٤,٩	١١	٢,١	٤,١٧
١٠	عدم توفر الإمكانيات اللازمة لتفعيل القواعد المنظمة للبرامج التربوية الفردية مثل الفريق المتعدد التخصصات.	٢١٢	٣٩,٦	٢١٩	٤٠,٩	٥٩	١١,٠	٣٦	٦,٧	١٠	١,٩	٤,١٠
٥	كثرة الأعمال الملقاة على عاتق معلم التربية الفكرية.	٢١١	٣٩,٦	١٧٧	٣٣,٢	٥٨	١٠,٩	٦٣	١١,٨	٢٤	٤,٥	٣,٩٢
٦	عدم تواصل العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية مع أسرة الطفل المتخلف عقلياً حتى يتصل بعناصر الخطة التربوية الفردية	١٦٢	٣٠,٢	٢٢٩	٤٢,٧	٧٠	١٣,١	٦٣	١١,٨	١٢	٢,٢	٣,٨٧
٤	ضعف مستوى التعاون بين العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية عند إعداد الخطة التربوية الفردية.	١٥٢	٢٨,٤	٢١٤	٤٠,٠	٧٩	١٤,٨	٦٨	١٢,٧	٢٢	٤,١	٣,٧٦
٩	عدم تزويد العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية بنسخ من القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية في بداية العام الدراسي الجديد.	١٥٦	٢٩,٢	٢٠٠	٣٧,٥	٨٦	١٦,١	٦٩	١٢,٩	٢٣	٤,٣	٣,٧٤
١١	عدم تفعيل القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية من قبل إدارة المعهد أو البرنامج	١٣٧	٢٥,٦	١٨٤	٣٤,٤	١١٢	٢٠,٩	٨٠	١٥,٠	٢٢	٤,١	٣,٦٢
٧	عدم معرفة العاملين بوجود قواعد تنظيمية متعلقة بالخطة التربوية الفردية.	٩٨	١٨,٣	١٨١	٣٣,٨	١٣٤	٢٥,٠	٩٩	١٨,٥	٢٣	٤,٣	٣,٤٣
٨	عدم حرص إدارة المعهد أو المدرسة الملحق بها برنامج التربية الفكرية على تنفيذ ومتابعة كل جديد في القواعد التنظيمية وخصوصا فيما يتعلق بالخطة التربوية الفردية.	١٢٣	٢٢,٩	١٤٦	٢٧,٢	١١٦	٢١,٦	١١٤	٢١,٣	٣٧	٦,٩	٣,٣٨
٣	ضعف مستوى الإعداد الأكاديمي للعاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية حول الخطط التربوية الفردية	١٠٧	٢٠,٠	١٤٠	٢٦,٢	١١٧	٢١,٩	١٣٢	٢٤,٧	٣٨	٤,٣	٣,٤٣
٢	عدم اهتمام المشرفين التربويين بفكرة الخطة التربوية الفردية مما يقلل من اهتمامهم بالقواعد المنظمة لها.	٩٨	١٨,٣	١٤٢	٢٦,٥	١٢٧	٢٣,٧	١٣٠	٢٤,٣	٣٩	٧,٣	٣,٢٤
	المتوسط العام للمحور											٣,٦٨

يتضح من جدول (٢٦) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة حول عبارات محورالعوامل التي تحول دون المعرفة والالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية التي تراوحت ما بين (٤,١٧الى ٣,٢٤)، وهذا يدل على أن أفراد الدراسة موافقون على أن هناك عوامل تحول دون معرفتهم والتـــزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية. ويتضح من الجدول السابق أن هناك ثمانية عوامل أي أن (٧٣%) من العاملين موافقون على أن هذه العوامل تحول دون معرفتهم والتزامهم بالقواعـــد التنظيميـــة المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٤,١٧ الى ٣,٤٣)، بينما هناك ثلاثة عوامل فقط، أي أن (٢٧%) من العوامل غير متأكدين على أن هذه العوامل قد تحـــول دون معرفتـــهم والتزامهم بهذه القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، وتراوحت متوسطاتها الحسابية مـــا بـــين (٣,٣٨ الى ٣,٢٤)، كما يتضح من الجدول السابق أن أهم العوامل التي تحـــول دون المعرفـــة والالتـــزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية من وجهة نظر أفراد الدراسة هي:

أ- " عدم وجود ورش عمل توضح القواعد التنظيمية للتربية الخاصة بشكل عام والخطـــة التربويـــة الفردية بشكل خاص "، وجاء هذا العامل في الترتيب الأول. بمتوسط حسابي (٤,١٧)، وهذا يدل على أن أفراد الدراسة موافقون على أن هذا العامل يحول دون معرفتهم والتزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقـــة بالخطة التربوية الفردية، وأنهم يرون أن عدم وجود ورش عمل توضح القواعد التنظيمية تعود لـــسبب أو أكثر من الآتي: عدم توفرها في إدارة التعليم أو عدم تخصيص ميزانية كافية لهذه الورش، أو عدم المتابعـــة المستمرة لاحتياجات معاهد وبرامج التربية الخاصة بشكل عام واحتياجات معاهد وبرامج التربية الفكريـــة بشكل خاص من قبل مسؤولي الأمانة العامة للتربية الخاصة أو مسؤولي قسم التربية الخاصة بإدارة التعليم، أو ربما يعود ذلك إلى أن التوسع في فتح معاهد وبرامج التربية الخاصة، بشكل عام والتربية الفكرية بشكل خاص جاء دون مراعاة إيجاد ورش عمل مناسبة لهذه المعاهد والبرامج أو عدم وعي الجهات المسؤولة بأهمية

هذه الورش. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة(السيامي، ١٩٨٣، والدوســـري،٢٠٠٥م ، والعلـــوي ٢٠٠٣) في أن هذه الورش غير موجودة بصورة كافية في برامج ومعاهد التربية الخاصة، وتتفق أيضاً مـــع نتيجة دراسة (رويوز،وإيجبن rouse & Agbenu . ١٩٩٨) على أن تقام دورات تدريبية للمعلمين أثناء عملهم في كيفية تطوير البرامج التربوية الفردية

ب- " عدم توفر الإمكانيات اللازمة لتفعيل القواعد المنظمة للبرامج التربوية الفردية مثـــل الفريـــق المتعدد التخصصات " وجاء هذا العامل في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٤,١٠) وهذا يدل علـــى أن أفراد الدراسة موافقون على أن هذا العامل يحول دون معرفتهم والتزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، وأنهم يرون أن عدم توفر الإمكانيات البشرية والمكانية والتجهيزية والوسائل التعليمية تعود لسبب أو أكثر من الآتي: عدم توفر الإمكانيات البشرية (الفريق المتعدد التخصصات) فقد يكون السبب ندرة توفر العاملين المؤهلين في التربية الخاصة بشكل عام والتربية الفكرية بشكل خاص وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الراجحي، وعمار، ١٩٨٢ ، ووزارة العمل والشؤون الاجتماعية،١٩٨٣م ، و صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي التطوعي ، ١٩٨٤و صوفي، ١٩٨٩ ، و الخريجي، ١٩٨٩ ، و الإدريـــسي ١٩٩٣، و العلوي، ٢٠٠٣م)، أما بالنسبة لعدم توفر المستلزمات المكانية والتجهيزية، فقد يعـــود إلى أن أغلب برامج التربية الفكرية وضعت في مدارس لم تهيأ في الأساس على وجود برامج خاصة لها، والاهتمام بالتوسع في المعاهد والبرامج دون مراعاة هذه المستلزمات والتجهيزات كما أن موافقة أفراد الدراسة على أن هذا العامل قد يحول دون المعرفة والالتزام يدل على إحساس أفراد عينة الدراسة بنقص هذه المـــستلزمات رغم أهميتها في عملية تعليم وتدريب الأطفال ذوي التخلف العقلي، وهذا يؤكد ما تشير إليه كثيراً مـــن المراجع العلمية والمتخصصون من أهمية توفير البيئة التربوية المناسبة للتلاميذ العاديين فضلاً عما تحتاجه بيئة الأطفـــــــال ذوي التخلـــــــف العقلـــــــي وتتفـــــــق مـــــــع دراســـــــة

(البراهيم، ١٤٢٤هـ ، و الإدريسي، ١٩٩٣م ، وصندوق الملكة عليا، ١٩٨٤م)، ووزارة العمل والشؤون الاجتماعية، ١٩٨٣م). أما بالنسبة لعدم توفر الوسائل التعليمية فهناك أكثر من سبب، وهي أما لعدم توفرها في إدارة التعليم، أو عدم تخصيص ميزانية كافية لها، أو عدم المتابعة المستمرة لاحتياجات معاهد وبرامج التربية الفكرية من الوسائل التعليمية من قبل مسؤولي الوسائل بإدارة التعليم، أو عدم حرص إدارة المعهد أو المدرسة بالرفع إلى إدارة التعليم، أو الأمانة العامة للتربية الخاصة لطلبها، أو عدم حرص معلم التربية الفكرية على طلبها من المدير، أو ربما يعود ذلك إلى أن التوسع في فتح المعاهد والبرامج جاء دون مراعاة توفير الوسائل التعليمية المناسبة لهذه المعاهد والبرامج، أو اعتقاد المسؤولين أن معاهد وبرامج التربية الفكرية تحتاج من تلك الوسائل مثلما تحتاجه مدارس التعليم العام وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي التطوعي، ١٩٨٤)، و(العلوي،٢٠٠٣م) و(الدوسري، ٢٠٠٥م) في عدم أو ندرة توفير الوسائل التعليمية المناسبة في معاهد وبرامج التربية الخاصة التي طبقت فيها.

جـ- **" كثرة الأعمال الملقاة على عاتق معلم التربية الفكرية "**. وجاء هذا العامل في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (٣,٩٢)، وهذا يدل على أن أفراد الدراسة موافقون على أن هذا العامل يحول دون معرفتهم والتزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، وأنهم يرون أن كثرة الأعمال الملقاة على عواتقهم تعود إلى قلة توفر العاملين المؤهلين في معاهد وبرامج التربية الفكرية عند إعداد الخطة التربوية الفردية (فريق الخطة التربوية الفردية) أو عدم تعاون فريق الخطة التربوية الفردية مع معلم الفصل أو عدم تعاون الأسرة مع معلم الفصل عند وضع الخطة لابنهم المتخلف عقلياً، أو انخفاض مستوى الإعداد الأكاديمي للعاملين في برامج ومعاهد التربية الفكرية عند إعداد الخطة التربوية الفردية أو انخفاض مستوى الرضا الوظيفي لدى بعض العاملين في برامج ومعاهد التربية الفكرية، وقد يعزى سبب إعطاء أفراد الدراسة

هذه الموافقة إلى ما يلاحظه أفراد الدراسة من ازدياد عدد الطلاب ذوي التخلف العقلي أو عدم وجود معلم مساعد وتتفق هذا النتيجة مع دراسة (كوب ,cobb ،١٩٨٣ م)، ودراسة (مك برايد،Micbride،١٩٨١م) من حيث كثرة الاعمال على عاتق المعلم.

د - " عدم تواصل العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية مع أسرة الطفل المتخلف عقلياً حتى يتصل بعناصر الخطة التربوية الفردية " وجاء هذا العامل في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (٣,٨٧) وهذا يدل أن أفراد عينة الدراسة موافقون على أن هذا العامل يحول دون معرفتهم والتزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، وقد يعزى سبب إعطاء أفراد الدراسة هذه الموافقة إلى ما يلاحظه أفراد الدراسة وأغلبهم من المعلمين من وجود نقص لدى أسرة الطفل المتخلف عقلياً بتعليمات وإرشادات كيفية إعداد وتنفيذ الخطة التربوية الفردية وعدم مساهمة الأسرة في الاطلاع على خطط أبنهم المتخلف عقلياً، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي التطوعي، ١٩٨٤م) في عدم التعاون بين العاملين وأسر الطلاب، وتتفق ايضاً مع دراسة (سيكنلون ، ١٩٨١م) من حيث قلة المشاركة في مؤتمرات الخطط التربوية الفردية.

هـ - " ضعف مستوى التعاون بين العاملين في معاهد برامج للتربية الفكرية عند إعداد الخطة التربوية الفردية " وجاء هذا العامل في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي (٣,٧٦) وهذا يدل أن أفراد عينة الدراسة موافقون على أن هذا العامل يحول دون معرفتهم والتزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، وأنهم يرون أن سبب ضعف مستوى التعاون بين العاملين قد يكون قلة أعضاء فريق الخطة التربوية الفردية، أو عدم معرفة العاملين بالمهام المؤكلة إليهم كما هي موضحة في القواعد التنظيمية وتتفق هذة النتيجة مع دراسة (سيكنلون ، ١٩٨١م) من حيث عدم معرفة العاملين بالمهام المؤكلة إليهم، وبالتالي

سوف يكون هناك نوع من الازدواجية عند إعدد الخطة التربوية الفردية، أو يكون هناك نوع من الاتكالية لدى بعض العاملين عند إعداد الخطة التربوية الفردية أو عدم التنسيق بين العاملين عند إعداد الخطة التربوية الفردية للتلاميذ ذوي التخلف العقلي، حيث يلزم لإنجاح مثل هذه الخطط تظافر جهود أعضاء فريق الخطة التربوية الفردية، وقد يعزى سبب إعطاء أفراد الدراسة هذه الموافقة إلى ما يلاحظه أفراد الدراسة من ازدياد في عدد الطلاب ذوي التخلف العقلي وكذلك لوجود أكثر من إعاقة داخل الفصل الواحد.

و- " عدم تزويد العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية ينسخ من القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية في بداية العام الدراسي الجديد " وجاء هذا العامل في الترتيب السادس بمتوسط حسابي (٣,٧٤)، وهذا يدل على أن أفراد عينة الدراسة موافقون على أن هذا العامل يحول دون معرفتهم والتزامهم بالقواعد التنظيمية بالخطة التربوية الفردية، وأنهم يرون أن سبب عدم تزويدهم بالقواعد التنظيمية للخطة التربوية الفردية هو عدم حرص الأمانة العامة للتربية الخاصة بإرسال نسخ لمعاهد وبرامج التربية الفكرية أو عدم وعي الجهات المسؤولة بأهمية هذه القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية أو عدم حـــرص إدارة المعهد أو المدرسة بأعطاء نسخ للعاملين أو لعدم توفرها في الأمانة العامة للتربية الخاصـــة، أو عـــدم تخصيص ميزانية كافية لتلك النسخ، أ وعدم حرص إدارة المعهد أو المدرسة بـــالرفع إلى إدارة التعلـــيم أو الأمانة العامة للتربية الخاصة لطلبها، أو عدم حرص العاملين على طلبها من الأمانة العامة للتربية الخاصة أو من مدير المعهد أو المدرسة، إضافة إلى العوامل السابقة فإن العاملين أيضاً لديهم موافقة بأن العوامل المتبقية تحول دون معرفتهم والتزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، ماعدا ثلاثة عوامل فـــإن العاملين غير متأكدين من أنها قد تحول دون معرفتهم والتزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وهي:

أ- **" عدم حرص إدارة المعهد أو المدرسة الملحق بها برنامج التربية الفكرية على تنفيذ ومتابعة كل جديد في القواعد التنظيمية وخصوصاً فيما يتعلق بالخطة التربوية الفردية "** بمتوسط حسابي (٣,٣٨). وهذا يدل على أن العاملين غير متأكدين أن هذا العامل قد يحول دون معرفتهم والتزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية.

ب- **" ضعف مستوى الإعداد الأكاديمي للعاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية حول الخطط التربوية الفردية "** بمتوسط حسابي (٣,٢٧) وهذا يدل على أن العاملين غير متأكدين أن هذا العامل قد يحول دون معرفتهم والتزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية.

جـ- **" عدم اهتمام المشرفين التربويين فكرة الخطة التربوية الفردية مما يقلل من اهتمامهم بالقواعد المنظمة لها "**، بمتوسط حسابي (٣,٢٤)، وهذا يدل على أن العاملين غير متأكدين أن هذا العامل قد يحول دون معرفتهم والتزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية.

ويمكن القول إن هذه العوامل الثلاثة هي أقل العوامل التي تحول دون معرفة والتزام العاملين بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، وهذا لا يعني عدم أهمية هذه العوامل حيث إن إعطاء أفراد الدراسة درجة أقل لهذه العوامل قد يعود إلى عملية الإسقاط (إبعاد اللوم عن الذات وإلقائه على الآخرين) التي غالباً ما يعتمد إليها المستجيبون عند الإجابة على مثل هذه العبارات، إما العوامل التي أضافها أفراد عينة الدراسة حول هذا المحور من خلال السؤال المفتوح قام الباحث بفرز الاستبانات والتعرف على أكثر العوامل التي تحول دون المعرفة والالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، انظر جدول (٢٧).

جدول (٢٧)

العوامل التي تحول دون المعرفة والالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية التي أضافها أفراد عينة الدراسة حسب تكرارها.

م	العامل	التكرار
١	زيادة عدد الطلاب عن الحد المسموح به.	٢٩
٢	تعدد الإعاقات داخل الفصل الواحد.	١٣
٣	عدم وضع استراتيجية معينة لتوحيد الخطط التربوية الفردية	٩
٤	كثرة نماذج الخطة التربوية الفردية.	٩
٥	طول محتويات الخطة التربوية الفردية	٨
٦	عدم إيجاد قوانين ملزمة لأولياء الأمور تحثهم على المشاركة في إعداد وتنفيذ وتقويم الخطة التربوية الفردية	٦
٧	عدم وجود معلم مساعد داخل الفصل.	٥
٨	عدم تفاعل طلاب التربية الفكرية مع معلمي التربية الفكرية	٥

الفصل السادس

خلاصة نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات

الفصل السادس

خلاصة نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات

يتناول هذا الفصل خلاصة لأهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، وأهم التوصيات والمقترحـــات في ضوء نتائج الدراسة.

أولاً: خلاصة نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما مدى معرفة العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية ؟

تبين نتائج الدراسة أن أفراد الدراسة موافقون بشدة حول مدى معرفتهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، إذا بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٤,٣٣ من اصل ٥)، أما عبارات هذا المحـــور فقد تراوحت متوسطات الاستجابات عليها ما بين (٤,٦٥الى ٣,٩٣) وفيما يلي عرض أكثر العبـــارات معرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية من وجهة نظر العاملين في برامج ومعاهد التربيـــة الفكرية وهي:

أ. لدي معرفة بأن نجاح الخطة التربوية الفردية يتوقف على توفير جميع الإمكانات المادية والبـــشرية والمكانية والوسائل التعليمية.

ب. لدي معرفة بأن المتابعة والتقويم المستمرين من العوامل الأساسية لنجاح الخطة التربوية الفردية.

جـــ. لدي معرفة أن نجاح الخطة التربوية الفردية يتوقف على جدية العـــاملين والأســـرة في القيـــام بأدوارهم وتحملهم لمسؤولياتهم.

أما أقل العبارات معرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية من وجهة نظر العاملين بـــبرامج ومعاهد التربية الفكرية فهي:

أ. لدي معرفة بالمفهوم الإداري للخطة التربوية الفردية على أنها وثيقة مكتوبـــة لغـــرض التواصــــل والتنسيق الإداري بين أطراف العملية التعليمية.

ب. لدي معرفة أنه لا يمكن إعداد الخطة التربوية الفردية بدون توصية من فريق التقييم والتشخيص.

السؤال الثاني: ما مدى التزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية ؟

تبين نتائج الدراسة أن أفراد الدراسة موافقون إجمالاً على مدى التزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية إذا بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٣,٩٧ من اصل ٥)، أما عبارات هذا المحور فقد تراوحت متوسطات الاستجابات عليها ما بين (٤,٠٥ الى ٣,٩١)، وفيما يلي عرض أكثر العبـــارات التزاماً بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية من وجهة نظر العاملين ببرامج ومعاهـــد التربيـــة الفكرية وهي:

أ ـــ لدي التزام بعملية التواصل مع أسرة التلميذ المتخلف عقلياً، وذلك لوضع الإجـــراءات المناســـبة لحاجات التلميذ ضمن خطته التربوية الفردية.

ب ـــ لدي التزام عند إعداد الخطة التربوية الفردية للتلميذ المتخلف عقلياً بتحديد المشاركين في الخطة التربوية الفردية.

جـــ ـــ لدي التزام بالأنظمة و القواعد الفاعلة في أعداد الخطة التربوية لكل تلميذ من التلاميـــذ ذوي التخلف العقلي.

أما أقل العبارات التزاماً بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية من وجهة نظر العاملين بـــبرامج ومعاهد التربية الفكرية فهي:

أ. لدي التزام بجميع القرارات والنتائج الصادرة عن فريق التقييم والتشخيص في بناء الخطة التربويـــة الفردية.

ب. لدي التزام بالقواعد التنظيمية المنظمة لأسلوب الخطة التربوية الفردية.

جـــ. لدي التزام بجميع الفترات الزمنية المحددة سلفاً ضمن القواعد التنظيمية في إعداد وتطبيق وتقويم الخطة التربوية الفردية.

السؤال الثالث: هل يختلف مدى معرفة العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعـــد التنظيميـــة المتعلقة بالخطة التربوية الفردية باختلاف العمر، والمؤهل الدراسي، و الخبرة التدريسية، و الوظيفـــة، ومكان العمل ؟.

١- **متغير العمر:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات العاملين في مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية.

٢- **متغير المؤهل الدراسي:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى المعرفة بالقواعـــد التنظيميـــة المتعلقة بالخطة التربوية الفردية بين متوسط درجات الحاصلين على مؤهل بكالوريوس تربية خاصة ومتوسط درجات الحاصلين على مؤهل بكالوريوس تربية لـــصالح الحاصـــلين علـــى مؤهـــل بكالوريوس تربية خاصة.

٣- **متغير الخبرة التدريسية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات العاملين في مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية.

٤- **متغير الوظيفة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية بين متوسط درجات المعلمين وبين متوسط درجات المرشدين التربويين لصالح المعلمين.

٥- **متغير مكان العمل:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات العاملين في مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية.

السؤال الرابع: هل يختلف مدى التزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية باختلاف العمر، والمؤهل الدراسي، والخبرة التدريسية والوظيفة، ومكان العمل ؟

١- **متغير العمر:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات العاملين في مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية.

٢- **متغير المؤهل الدراسي:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات العاملين في مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية.

٣- **متغير الخبرة التدريسية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات العاملين في مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية.

٤- **متغير الوظيفة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات العاملين في مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية.

٥- **متغير مكان العمل:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات العاملين في مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية.

السؤال الخامس: ما العوامل التي تحول دون معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية ؟

بينت نتائج الدراسة أن متوسطات الاستجابات على العوامل التي تحول دون معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية تراوحت ما بين (٤,١٧ الى ٣,٢٤) وهذا يدل على أن أفراد الدراسة موافقون على أن هناك عوامل تحول دون معرفتهم والتزامهم وهناك عوامل أخرى غير متأكدين على أنها قد تحول دون معرفتهم والتزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، ويتضح مما سبق أن العاملين موافقون على أن هناك عددا من العوامل تحول دون معرفتهم و التزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية حيث بلغ عددها ثمانية عوامل، مقابل ثلاثة عوامل فقط، أي أن العاملين غير متأكدين على أن هذه العوامل قد تحول دون معرفتهم والتزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية. وفيما يلي أهم العوامل التي وافق عليها العاملون على أنها تحول دون معرفتهم والتزامهم وهي:

١- عدم وجود ورش عمل توضح القواعد التنظيمية للتربية الخاصة بشكل عام، والخطة التربوية الفردية بشكل خاص.

٢- عدم توفير الإمكانيات اللازمة لتفعيل القواعد المنظمة للبرامج التربوية الفردية مثل الفريق المتعددة التخصصات.

٣- كثرة الأعمال الملقاة على عاتق معلم التربية الفكرية.

٤- عدم تواصل العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية مع أسرة الطفل المتخلف عقلياً حتى يتصل بعناصر الخطة التربوية الفردية.

٥- ضعف مستوى التعاون بين العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية عند إعداد الخطة التربويـــة الفردية .

٦- عدم تزويد العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية بنسخ من القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية في بداية العام الدراسي الجديد.

٧- عدم تفعيل القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية من قبل إدارة المعهد أو البرنامج.

أما أقل العوامل التي تحول دون معرفتهم والتزامهم والتي جاءت أن العاملين غير متأكدين من أن هذه العوامل قد تحول دون معرفتهم والتزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وهي:

١- عدم حرص إدارة المعهد أو المدرسة الملحق بها برنامج التربية الفكرية على تنفيذ ومتابعـــة كـــل جديد في القواعد التنظيمية وخصوصاً فيما يتعلق بالخطة التربوية الفردية.

٢- ضعف مستوى الإعداد الأكاديمي للعاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية حول الخطط التربوية الفردية.

٣- عدم اهتمام المشرفين التربويين بفكرة الخطة التربوية الفردية مما يقلل من اهتمـــامهم بالقواعـــد المنظمة لها.

ثانياً: التوصيات والدراسات المقترحة:

أ. التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

٩- أن تقدم الجامعات ممثلة في كليات التربية ، وكليات خدمة المجتمع ورش عمل و دورات تدريبية للعاملين توضح القواعد التنظيمية للتربية الخاصة بشكل عام والخطة التربوية الفردية بشكل خاص .

١٠- تطوير الخطط التربوية الفردية المطبقة في معاهد وبرامج التربية الفكرية بحيث تكون ملائمة لحاجات وخصائص وقدرات التلاميذ ذوي التخلف العقلي .

١١- ضرورة الاهتمام بالبرامج التربوية الفردية على مستوى الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية التي تعد الكوادر العاملة مع الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة .

١٢- التاكيد على ضرورة التعاون بين إعضاء فريق الخطة التربوية الفردية لما لها من آثار إيجابية ، ودعم لبلوغ الخطة أهدافها .

١٣- التأكيد على إشراك أسرة التلميذ المتخلف عقلياً في الخطة التربوية الفردية لأن ذلك يساعد في تسريع إنجاح الخطة التربوية الفردية .

١٤- تزويد العاملين في البرامج والمعاهد بنسخ من القواعد التنظيمية بداية كل عام دراسي .

١٥- مبادرة ادارات برامج ومعاهد التربية الفكرية بمتابعة وتنفيذ كل جديد في القواعد التنظيمية وخصوصاً فيما يتعلق بالخطة التربوية الفردية .

١٦- تخفيض نصاب معلمي التربية الفكرية لكي يلتزموا بتطبيق الخطة التربوية الفردية

ب- الدراسات المقترحة:

١- إجراء دراسة مماثلة تشمل جميع المناطق التعليمية بالمملكة العربية السعودية.

٢- إجراء دراسة مشابهة من وجهة نظر العاملات في برامج ومعاهد التربية الفكرية.

٣- إجراء دراسة مقارنة بين القواعد التنظيمية للتربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية مع إحـــدى الدول الأجنبية أو العربية.

٤- إجراء دراسة مشابهة من وجهة نظر العاملين في أحد مسارات التربية الخاصة (صعوبات تعلـــم، الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية).

٥- إجراء دراسة مشابهة من وجهة نظر العاملات في أحد مسارات التربية الخاصة (صعوبات تعلم، الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية).

المراجع

أولاً: المراجع العربية

ثانياً: المراجع الأجنبية

أولاً: المراجع العربية:

ارثر أوريللي. (٢٠٠٣م). **اتفاقية الأمم المتحدة حول حقوق الأشخاص المعوقين.** ورقة عمل مقدمة في ندوة اجتماع الجمعية العمومية والحلقة الحوارية حول الأشخاص المعوقين. البحرين، في الفترة (٨-٩) مارس، ص ص ٣٣ – ٤٧.

استيورت جاك . (١٩٩٦م). **إرشاد الآباء ذوي الأطفال غير العاديين.** ترجمة عبد الصمد الأغبري و فريدة آل مشرف. الرياض: جامعة الملك سعود للنشر والطباعة.

الإدريسي، أسماء عمر. (١٩٩٢م). **تطور التعليم الخاص في المملكة العربية السعودية خلال ربع قرن من الزمان.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة.

الأشموني، حسام محمد. (٢٠٠٠م). **مدى فعالية برنامج تدريبي على مهارات الاتصال في تنمية بعض العمليات النفسية الأساسية لدى المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم).** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا: القاهرة.

الأشول، عادل . (١٩٨٧م). **موسوعة التربية الخاصة.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الأمانة العامة للتعليم الخاص. (١٤١٢ هـ). **جهود وزارة المعارف في مجال المعوقين خلال (عقد هيئة الأمم المتحدة لمشاركة العجزة والمعوقين في الحياة العملية (١٩٨٢ - ١٩٩٢م).** الرياض.

الأمانة العامة للتربية الخاصة. (١٤٢٥ - ١٤٢٦هـ). **إحصائيات الأمانة العامة للتربية الخاصة.** الرياض.

بدوى، لمياء جميل. (٢٠٠٣م). **فعالية العلاج السلوكي لبعض اضطرابات النطق وأثره على العلاقات الاجتماعية لدى الاطفال المتخلفين عقليا.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق: القاهرة.

البراهيم، ناصر بن حمد. (١٤٢٤هـ). **المشكلات التي تواجه مديري المدارس الملحق بها فصول دمج المعوقين سمعيا بوزارة المعارف.** رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

البسيوني، مها إبراهيم. (٢٠٠٦م). **التربية وحقوق الطفل بين التشريع والتطبيق.** ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي الثالث لمركز رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة: القاهرة في الفترة بين (٢٢-٢٣) مارس، ص ص ٤٩-٥١.

بوحميد، منال منصور. (١٩٨٣م). **المعوقون.** ط١. الكويت.

البطوطى، هالة محمد. (٢٠٠٤م). **برنامج تدخل مبكر للأطفال ذوي التخلف العقلي الطفيف في سن ما قبل المدرسة وأسرهم.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس: القاهرة.

جمعية المرآة العمانية. (١٩٧٢م). **النظام الأساسي.** عمان: مسقط.

جمعية المعاقين بالمنطقة الشرقية. (١٤٢٢هـ). **لوائح رعاية وتأهيل المعاقين بالمملكة العربية السعودية.** الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الحمدان، عبدالله؛ السرطاوي، عبدالعزيز. (١٩٨٦م). **خدمات المعوقين في المملكة العربية السعودية.** أبحاث ندوة الطفل والتنمية، الجزء الرابع، وزارة التخطيط: الرياض.

الحمدان، عبد الله ؛ القريوتي، يوسف ؛ السرطاوي، عبد العزيز. (١٩٩٣م). **مشروع قانون للمعوقين في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية.** ورقة عمل مقدمة في ندوة حقوق المعوقين (مجالات التعليم والتأهيل والعمل والإعلام). الشارقة: دائرة الثقافة والإعلام. ص ص ١٦٢-١٩١.

الحمدان، عبد الله ؛ القريوتي، يوسف ؛ السرطاوي، عبد العزيز. (١٩٩٤م). مشروع قانون للمعوقين في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية. **مجلة جامعة الملك سعود.** مجلد ٦. العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢). كلية التربية.جامعة الملك سعود: الرياض. ص ص ٣٣٥-٣٥٧.

الحسين، عبد الله سعد ؛ سالم، محمد عبد الله. (٢٠٠٠م). **إرشادات في التربية الخاصة للمعلم والأسرة.** الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

حنفي، علي عبد رب النبي ؛ المحسن، محمد زيد. (٢٠٠٤م). **الخطة التربوية الفردية للمعاق سمعياً.** ط١. مركز الوليد للتأهيل. الرياض.

حنفي، على عبد النبي محمد. (٢٠٠٥م). معوقات تطبيق البرنامج التربوي الفردي مع المعوقين سمعياً في معاهد الأمل للصم وبرامج الدمج في المدرسة العادية. **مجلة الإرشاد النفسي.** ع(**١٩**). **ص ص ١-٦٠.**

الخريجي، فاطمة سالم. (١٩٨٩م). **تطور التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية خلال الفترة من ١٩٥٨م إلى ١٩٨٧م.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة سيراكوس: نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية.

الخشرمي، سحر. (١٩٨٨م). **فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات اللغوية للطلبة المعاقين عقلياً في عينة أردنية.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الخشرمي، سحر. (٢٠٠١م). تقييم البرامج التربوية الفردية. **ندوة التشخيص الطبي والتقييم النفسي والتربوي لذوي الاحتياجات الخاصة.** نظمتها جامعة الخليج العربي ضمن برنامج مؤسسة سلطان بن عبد العزيز آل سعود للتربية الخاصة بالتعاون مع جمعية المعاقين بالمنطقة الشرقية، الدمام. خلال الفترة من ٢٣-٢٥ إبريل ص ص ١٨٢-٢٢٢.

الخطيب، جمال ؛ الحديدي، منى. (١٩٩٤م). **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة.** ط١. الشارقة.

الدوسري، عبد العزيز محمد. (٢٠٠٦م). **تقويم أهداف التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي ومشرفي التربية الخاصة.** رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق تدريس عامة. كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

ديان برادلي، مارغيت سيزر، ديان سوتلك. (٢٠٠٠م). **الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة (مفهومه وخلفيته النظرية).** ترجمة عبد العزيز الشخص، زيدان السدطاوي، عبد العزيز العبد الجبار. العين: دار الكتاب الجامعي.

الراجحي، محمد ؛ عمار، عبد الرزاق. (١٩٨٢م). **دراسة حول تربية المعوقين في البلاد العربية.** المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة البحوث، تونس.

الرشيدي، مدوس فلاح. (٢٠٠٣م).**آلية تفعيل حقوق الإنسان المعاق في الوطن العربي: اللحاق بالجهود الدولية.** ورقة عمل مقدمة في ندوة الجمعية العمومية والحلقة الحوارية حول الأشخاص المعوقين في الوطن العربي والمؤتمر العالمي لحقوق الأشخاص المعوقين. البحرين، في الفترة (٨-٩) مارس، ص ص ١٨-٢٨.

الروسان، فاروق. (١٩٩٨م). **قضايا ومشكلات في التربية الخاصة.** عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الروسان، فاروق. (٢٠٠٣م). **مقدمة في الإعاقة العقلية.** عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الزهيري، إبراهيم عباس. (١٩٩٨م). **فلسفة تربية ذوي الحاجات الخاصة ونظم تعليمهم.** القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

زيد، مرعد بن رعد. (٢٠٠٠م). **القانون الأردني لرعاية المعوقين والدروس المستفادة.** بحث مقدم في المؤتمر الدولي الثاني للإعاقة والتأهيل، الرياض، في الفترة من ٢٦-٢٩ أكتوبر، ص ص ٧٩-٨٨.

السرطاوي، زيدان ؛ السرطاوي، عبد العزيز ؛ جرار، جلال. (١٩٨٨م). **التعرف على آراء المعلمين والمديرين في مدينة الرياض حول أنماط الخدمة التربوية المناسبة للمعوقين ودمجهم.** الرياض: مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود.

السرطاوي، عبد العزيز. (١٩٩٣م). **التشريعات والقوانين الخاصة بالمعوقين.** ندوة حقوق المعوقين (مجالات التعليم والتأهيل والعمل والإعلام) . الشارقة: دبي. ص ص ٦١-٦٥.

السرطاوي، عبد العزيز ؛ أيوب، عبد العزيز.(٢٠٠٠م). **الاعاقة العقلية.** العين: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

السكارنة، محمد. (١٩٩٥م). **اتجاهات المعلمات نحو الخطة التربوية الفردية في مراكز التربية الخاصة بالمعوقين عقلياً في منطقة عمان.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

السنبل، عبد العزيز،. (١٤١٩هـ). **نظام التعليم في المملكة العربية السعودية.**ط٦.الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

السيامي، فاطمة إبراهيم.(١٩٨٣م). **التخطيط لتربية وتأهيل المعاقين في المملكة العربية السعودية.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

الشافعي، فرج مصطفى ؛ هيبة، زكريا محمد. (٢٠٠٦م). **التربية وحقوق الطفل في الوطن العربي بين التشريع والتطبيق.** بحث مقدم في المؤتمر العلمي الثالث لمركز رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة: القاهرة في الفترة من (٢٢-٢٣) مارس.

شبكة الناجين من الألغام. (٢٠٠٥م). **دليل المنظمات غير الحكومية لفهم مقترح الاتفاقية الدولية لحماية حقوق الأشخاص المعوقين الإنسانية وكرامتهم وآليات دعم إصدارها.** الأردن، عمان.

الشخص، عبد العزيز. (١٩٨٦م). دراسة لاتجاهات بعض العاملين في مجال التعليم نحو المعوقين. **مجلة دراسات تربوية**، ٤(١)، ص٦٣ – ١٠٧.

الشخص، عبد العزيز ؛ الدماطي، عبد الغفار. (١٩٩٤م). **قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين**، الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

الشناوي، محمد. (١٩٩٧م). **التخلف العقلي الأسباب – التشخيص – البرامج.** ط١. القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.

شيرة، وليد محمد. (٢٠٠٠م). **حقوق الطفل المعوق في الإسلام والقوانين والمواثيق الدولية نظرة مستقبلية.** بحث مقدم في المؤتمر الدولي الثاني للإعاقة والتأهيل، الرياض، في الفترة (٢٦-٢٩) أكتوبر، ص ص ٤٨-٧٣.

صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي التطوعي الأردني. (١٩٨٤م). **دراسة عن الكوادر الفنية العاملة مع المعوقين في الأردن.** المملكة الأردنية الهاشمية: عمان.

صوفي، جميل يحيى. (١٩٨٩م). **أوضاع المعوقين في المملكة العربية السعودية وبرامج الخدمات المتوفرة.** اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغرب آسيا، مؤتمر حول قدرات واحتياجات المعوقين في منطقة الأسكوا، عمان.

الطريقي، محمد. (١٩٩٦م). **المشروع الوطني لأبحاث الإعاقة والتأهيل داخل المجتمع في المملكة العربية السعودية.** دراسة منشورة. المركز المشترك لبحوث الأطراف الإصطناعية والأجهزة التعويضية وبرامج تأهيل المعوقين. الرياض: مكتبة الملك فهد.

الطريقي، محمد. (٢٠٠٤م).١٦ عاماً من الإنجازات الوطنية والدولية في الرعاية الاجتماعية وحقوق الانسان. **مجلةعالم الإعاقة**، السنة السابقة ع(٥٥): الرياض.

الظاهر، قحطان أحمد. (٢٠٠٥م). **مدخل إلى التربية الخاصة.** عمان: دار وائل للنشر.

عبد الله، محمد قاسم. (٢٠٠٣م). الخطة التربوية الفردية للأطفال المعوقين عقلياً في مدارس الدمج ومعاهد التربية الفكرية في مناطق جنوب المملكة العربية السعودية. (**مجلة الطفولة العربية**)، مجلد ٥ (١٧). الكويت. ص ص ٩-٢٥.

العبد الجبار، عبد العزيز ؛ مسعود، وائل. (٢٠٠٢م). **استقصاء أراء المديرين والمعلمين في المدارس العادية حول برامج الدمج.** مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

العبد الجبار، عبد العزيز. (٢٠٠٤م).الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام. **المجلة العربية للتربية الخاصة**، ع٥، الرياض.ص ص ٦٥-٩٥.

عبيد، ماجدة السيد. (٢٠٠٠م). **تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً.** ط١. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عبيد، ماجدة السيد. (٢٠٠٠م). الإعاقة العقلية. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عدس، عبد الرحمن ؛ عبيدات، ذوقان ؛ عبد الحق، كايد. (٢٠٠٥م). **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه.** ط٩. الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.

عرفة، محمد السيد. (١٩٩٨م). الحماية القانونية للمعاقين. **مجلة عالم الإعاقة**. السنة الأولى، (ع٣). الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

العزة، سعيد حسني. (٢٠٠١م). **التربية الخاصة لذوي الإعاقات العقلية والبصرية والسمعية والحركية.** ط١. عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

العلوي، خالد إسماعيل. (٢٠٠٣م). الاحتياجات الحالية لتطوير مجال التخلف العقلي كما يدركها العاملون في مملكة البحرين. (ع٣)، **مجلة أكاديمية التربية الخاصة**، الرياض، ص ص ٧٥-١٢١.

العمر، بدران عبد الرحمن. (٢٠٠١م). **التحليل الإحصائي للبيانات في البحث العلمي باستخدام (spss).** ط١. الرياض: إصدارات معهد الدراسات الصحية.

فياض، منى. (١٩٨٣م). **الطفل المتخلف عقليا في المحيط الأسري والثقافي.** ط١. بيروت: معهد الإنماء العربي.

القريوتي، يوسف ؛ السرطاوي، عبدالعزيز؛ الصمادي، جميل.(١٩٩٥م). **المدخل إلى التربية الخاصة.**ط١. الإمارات العربية المتحدة: دار القلم للنشر والتوزيع.

القريوتي، يوسف، السرطاوي، عبدالعزيز، الصمادي، جميل (٢٠٠١م). **المدخل إلى التربية الخاصة.** ط٢. الإمارات العربية المتحدة: دار القلم للنشر والتوزيع.

كمال، عبدالحميد يوسف. (٢٠٠٦م). **اتفاقية دولية شاملة ومتكاملة لحماية وتعزيز حقوق الاطفال المعوقين وكرامتهم وواقع الإعاقة في الوطن العربي.** ورقه عمل مقدمة في المؤتمر العلمي الثالث لمركز رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة: القاهرة في الفترة من (٢٢- ٢٣) مارس، ص ص ٣٥ – ٣٠.

المجموعة الاستشارية التخصصية للتخلف العقلي. (٢٠٠٥م). **دليل الخطط والمناهج الدراسية لمعاهد وبرامج التربية والفكرية.** وزارة التربية والتعليم. الرياض.

مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة. (٢٠٠٥م). م **نظام رعاية المعوقين في المملكة العربية السعودية.** الرياض.

مركز البحوث والاستشارات الاجتماعية والتنموية. (١٩٩٢م). **رعاية المعوقين ومشاركتهم في الأعمال التي تناسب إعاقتهم وسنهم في القطاعين العام والخاص بالمملكة العربية السعودية.** مجلس القوى العاملة. الرياض.

مسعود، وائل ؛ محمد، عبد الصبور؛ مراد، محمد. (٢٠٠٥م). **التأهيل الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة (المفاهيم والإجراءات).**ط١. الرياض: إصدارات الأكاديمية العربية للتربية الخاصة.

المطرودي، ضيف الله. (١٩٩٧م). **فاعلية التعزيز الإيجابي والإقصاء في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقلياً من الدرجة البسيطة.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية جامعة الملك سعود: الرياض.

مكتبة حقوق الإنسان. (١٩٩٣م). **مجموعة صكوك الدولية.** مجلد (١). جامعة منيسوتا: نيويورك.

المسلط، زيد ؛ الفوزان، إبراهيم؛ الشمري، طارش؛ الرميح، سليمان؛ الجديعي، صالح. (١٤٢٥هـ). **دليل البرنامج التربوي الفردي (إعداده – تنفيذه – تقييمه).** الأمانة العامة للتربية الخاصة، وزارة التربية والتعليم. الرياض

الموسى، ناصر بن علي. (١٩٩٩م). **مسيرة التربية الخاصة بوزارة المعارف في ظلال الذكرى المئوية لتأسيس المملكة العربية السعودية.** الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الموسى، ناصر بن علي. (٢٠٠٥م). **دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام.** مكتب التربية العربي لدول الخليج: الرياض.

مؤتمر الكويت الإقليمي للمعاقين.(١٩٨١م). **الإعاقة والتربية الخاصة.** مجلة التربية الحديثة. (ع٢٤)، قطر.

نادي دبي للمعاقين. (٢٠٠٠م). **حياة المعاقين لعام ٢٠٠٠م.** دبي: الشرق الأوسط للنشر والتوزيع.

النقيثان، إبراهيم. (١٤١٠هـ). **دراسة مقارنة لمفهوم الذات لدى المتخلفين عقليا والأسوياء.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود. الرياض.

هارون . صالح عبد الله. (٢٠٠٤م). **البرنامج التربوي الفردي في مجال التربية الخاصة (دليل المعلمين).**ط١. أكاديمية التربية الخاصة. الرياض.

الوابلي، عبد الله محمد. (١٩٩٦م). واقع الخدمات المساندة ومدى أهميتها من وجهة نظر العاملين في معاهد التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية. **مجلة كلية التربية،** مجلد ٢٠(٢). الرياض. ص ص ١٩١ – ٢٣٢.

الوابلي، عبد الله محمد. (٢٠٠٠م). متطلبات استخدام الخطة التربوية الفردية ومدى أهميتها من وجهة نظر العاملين في مجال تعليم الطلاب المتخلفين عقلياً بالمملكة العربية السعودية. **رسالة التربية وعلم النفس،** ع١٢. الرياض. ص ص ١-٤٧.

وزارة الشؤون الاجتماعية. (٢٠٠٥م). **خدمات المعوقين ـ عيون على المستقبل ـ.** الرياض.

وزارة العمل والشؤون الاجتماعية. (١٩٨٣م). **دراسة عن معاهد ومراكز رعاية المعوقين بالمملكة العربية السعودية وأوضاع المستفيدين من خدماتها.** المملكة العربية السعودية. الرياض.

وزارة المعارف. (١٤١٦هـ).**اللائحة التنظيمية للأقسام الداخلية بمعاهد التربية الخاصة.** الرياض

وزارة المعارف. (١٤٢٢هـ). **القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة.** الرياض.

وزارة التربية والتعليم. (١٤٢٥هـ). **خطة وزارة التربية والتعليم للسنوات العشر القادمة ١٤٢٥ – ١٤٢٦هـ.** الرياض.

يوسف. على عبده . (٢٠٠٠م). **التشريعات وسيلة لحماية المعاقين.** بحث مقدم في المؤتمر الدولي الثاني للإعاقة والتأهيل، الرياض في الفترة (٢٦- ٢٩) أكتوبر، ص ص ٨٨ – ١١٤.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Albright, L & Preskil, I.. (1981**). An assessment of mainstream and special vocational educator involvement in the IEP process and related in service needs.** Vermont, univ, Burling. Dept of vocational education, and technology. (ERIC, ED 206834).

- AlghaZo, E. (2005). Special education teacher perceptions towards effective instructional practices in the United Arab Emirates (UAE**). teachers education and Special education v28 n3-4 p 221-229 sum-fall 2005.**

- American association on mental retardation (2002**). mental retardation: definition, classification, systems of supports**. Annapolis, MD: AAMR.

- Arick, J& Krug, D. (1993). Special education administrators in the United State: Perceptions on policy and personnel issues. **The journal of special education, 27(3) p. 348-364.**

- Bass, M. (1981). Special education inservice priorities for regular educators**. Disabilities and gifted education**. (Eric ED231162).

- Brookshire, R & Klotz, J. (2002**). Selected teachers perceptions of special education laws**. (ERic, ED476384).

- Cobb, P. (1983). Analyzing individualized education programs for vocational components in exploratory study**. The Council Exceptional Children. vol.50, no.1 pp 62-63.**

- Copper, L. (1986**). Teacher knowledge of special education law p.l. 94-142: Elementary and middle school.** Paper presented at the meeting of the Eastern Educational Research Association (Miami, FL, march), pp. 12-15. (ERIC ED273063).

- Dailey, B. (2002**).A study of relationship among individual education plan instructional objectives.** Delaware student testing program scores, and class performance as depicting the achievement of fifth- grade special education students in Five Delaware intermediate schools. Wilmington college (Delaware) AAT 3041604, vol 63 No. 2. p 555 Aug.

- Davidson, D & Algozzine, B. (2002). Administrators perceptions of special education law**. Journal of special education leadership v 15 n2 p. 43-48. nov 2002.**

- Engelhard, J. (1983). **Lanin vestigation of the special education process: Current practices. Vol. 43, No. 7, January.**

- Fugate, E. (1986). A study of communications between local as ministration of special education program and other professional and non-professional personnel responsible for implementing the special education program at the local level**. Disabilities and gifted education** (Eric 220758).

- Gaerber, P.(1998). Special educator's perception of parental participation in the individual education plan process**. Psychology in the schools. Vol. 23. No. 2. p. 63-158 APR.**

- Gold,R & Spivack, F. (1983**).Standard for excellence: recommendations for preschool special education teacher competencies in New York State.** New York State consortium, Centereah. (ERIC, ED 269926).

- Greene, B. (2002).The right IDEA**. American school board journal v1 89 n8 p 30-32 Aug. 2002.**

- Hagedorn, V. (2004). Including special learners: providing meaningful participation in the music**. General music today, vol.17, N (3), p.44-51.**

- Hilton, A & Hagen, M. (1983). The rural special education teacher as the interdisciplinary team**. Rural educator v- n1 p. 7-11 fall 1983.**

- Holland, R. (1979). **Teachers perceived needs in implementing, the individualized educational program in accordance with Public Law 94-142 and teachers attitude sand characteristics related to these needs, vol.39, no.11, 1979.**

- Levine, S. (1998). Increasing elementary classroom teacher's awareness of education the emotionally handicapped child throught in service instruction**. Disabilities and gifted education**. (ERIC, EC 211035).

- Lins, T & Miller, S. (2003). **Special education teachers perception of special education issues in central Taiwan elementary schools**. National center for education statics EP, Washing to DC, (EDD0004).

- Lombardi, T . (2003**). Assessing special education in Portugal and the United States: A comparative study.** Paper presented at the Annual meeting of the council for Exceptional Children (New York, NY, April, p. 3-6 2002).

- Mcbride, G. (1983**). Teachers, stress and burnout, in contemparary, issues in special education**. Rex E. Schmid, and Lynn, Mnagate, MC graw Hill Book company copy right.

- Morgan, R. (1983). Teachers attitudes toward IEP: A two-year follow-up. **The Council Exceptional Children**. vol.48, no.3, pp 258-260.

- Myrick, C.(1981**). the individualized education program process in north carolina, status of implementation and needs for assistance.** Vol. 42, No. 4, October.

- National Association of Retarded Citizens (NARC, 1974**). Competencies of persons responsible for the classification of mentally retarded individual.**

- Nevin, A . Malian, I . & Williams, L. (2002**). Perspectives on self – determination a cross the curricuim: Report of a preservice special education teacher program.** Remedial and special education. V23. N2. pp75.81.

- Paik, W. (1999). Early intervention program in Korea for children with disabilities. **International journal of disability**, development education jun 99, vol. 46. Issue 2, p. 253-259, 7p, 4 charts.

- Patterson, K. (2005). What classroom teachers need to know about IDEA 97**. Kappa Delta record, p 62-67. Win 2005**.

- Price, M & Goodman, L.(1980). Individualized educational programs: A cost study**. Exceptional Children**, vol.46,No (6). Pp.446-454.

- Pugach, M. (1982). Regular classroom teacher involvement in the development and utelization of (IEPs). **The council for exceptional children**. Vol. 48, no. 4 pp. 371-379.

- Rouse, M & Agbenu, R. (1998). Assessment and special education needs: teachers, dilemmas**. British journal of special education**. vol.25, no.2. June.

- Saunders, M & Sultana, Q. (1979). Due process rights of the handicapped: Familiarity of professional**. Education unlimited V1 N5 p13-15 Nov 1979.**

- Scanlon, C. (1981**). Participation in the development of the IEP: Parents perspective.** Port land state univ, or. School and education.

- Smith ,D. (2001**). Introduation to special education**. fourth edition, Borton, London.

- Stenlund, K. (1995). Teacher perceptions across cultures. **The Alberta journal of education research, 41(2) (ERIC journal 508939).**

- Stought, L & palmer,D. (1998). **Listening to voices of experience in special education.** Texas A and M univ, college station

- Torgerson,C. (2004). Developing student competence in self- directed IEPs**. Intervention in school clinic**, vol. 39 (3), pp.162-168.

- Tymitz, B. (1981). Teachers performance on IEP instructional planning tasks**. The Council Exceptional Children**. vol.48, no.3, pp.258-260.

- Valesky, T & Hirth, M. (1992). Survey of the state: Special education knowledge requirements for school administrators**. Exceptional Children V,58 N,5 p 339-406 Mar-Apr 1992.**

- Yasutake, D & Lerner, J. (1996). Teachers perceptions of inclusion for students with disabilities: A survey of general and special educators. Learing disabilities**: a multidisciplinary journal v7. n1. p.1-7 1996**.

الملاحق

الملحق رقم (١)

الاستبانة في صورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة الدكتور / **حفظه الله**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته . وبعد

أفيد سعادتكم بأنني أقوم بإجراء دراسة بعنوان (مدى معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة: الخطة التربوية الفردية) وذلك لإكمال متطلبات درجة الماجستير في التربية (قسم التربية الخاصة).

ويشرفني أن يكون سعادتكم أحد المحكمين لاستبانة هذه الدراسة والتي تهدف إلى الكشف عن مدى معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية و تحديد العوامل التي تحول دون معرفتهم والتزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية .

والاستبانة المرفقة تقيس الأبعاد التالية:

١- مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية من وجهة نظر العاملين في برامج ومعاهد التربية الفكرية.

٢- مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية من وجهة نظر العاملين في برامج ومعاهد التربية الفكرية.

٣- العوامل التي قد تحول دون معرفتهم والتزامهم بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية.

لذا أرجو من سعادتكم التكرم بإبداء مرئياتكم وملاحظاتكم حول وضوح عباراتها ومناسبتها لأبعاد الدراسة،كما أرجو من سعادتكم إضافة ما ترونه من مقترحات إما بحذف أو تعديل أو إضافة وستكون استجابات أفراد عينية العاملين وفق تدرج خماسي (موافق بشدة، موافق ، غير متأكد ، غير موافق،غير موافق بشدة).

علماً بان متغيرات الدراسة هي (الوظيفة، العمر، المؤهل الدراسي، الخبرة التدريسية، المكان التعليمي)

مع شكري وتقديري لجهودكم وجزاكم الله خير الجزاء

الباحث

محمد علي مفرح القحطاني

قسم التربية الخاصة

أولاً: معلومات عامة: فضلاً ضع علامة (√) في المربع المناسب

١ - العمر..........سنة

٢ - سنوات الخبرة..........سنة

٣ - الوظيفة:

معلم

إخصائي نفسي

إخصائي اضطرابات النطق والكلام

مرشد طلابي

مدير

أخرى، حدد........

٤ - المؤهل التعليمي

بكالوريوس تربية خاصة

بكالوريوس تربية

دبلوم تربية خاصة بعد المرحلة الجامعية

ماجستير

أخرى، حدد........

٥ - نوع المكان التعليمي

معهد تربية فكرية

برنامج ملحق بالمدرسة العادية .

البعد الأول / المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية

م	العبارة	وضوح العبارة		مناسبة العبارة للبعد		التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
١	أن المفهوم الإداري للخطة التربوية الفردية أنها وثيقة مكتوبة لغرض التواصل والتنسيق الإداري بين أطراف العملية التعليمية.					
٢	أن المفهوم التربوي للخطة التربوية الفردية أنها وصف مكتوب لجميع الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات كل تلميذ متخلف عقلياً.					
٣	تعدّ الخطة التربوية الفردية من قبل فريق العمل في المؤسسة التعليمية.					
٤	من أهداف الخطة التربوية الفردية أنها تضمن حق التلميذ المتخلف عقلياً في الخدمات التربوية والخدمات المساندة.					
٥	من أهداف الخطة التربوية الفردية أنها تضمن حق الأسرة في تلقي الرعاية المناسبة لطفلها المتخلف عقلياً.					
٦	تسعى الخطة التربوية الفردية لقياس مدى تقدم التلميذ المتخلف عقلياً في البرنامج التعليمي					
٧	نجاح الخطة الفردية في تحقيق أهدافها يتوقف على تحديد نوعية وكمية الخدمة التربوية والمساندة المطلوبة للتلميذ المتخلف عقلياً .					
٨	تتوقف عمليات الخطة التربوية الفردية على الوصف الدقيق المكتوب للبرنامج التعليمي .					
٩	تعتمد علميات الخطة التربوية الفردية على عمل الفريق المتعدد التخصصات .					
١٠	يتوقف نجاح الخطة التربوية الفردية على تسخير جميع الإمكانات المادية والبشرية والمكانية والوسائل التعليمية .					
١١	ينبغي تحديد وقت بداية ونهاية الخطة التربوية الفردية					
١٢	يجب مشاركة الأسرة في إعداد وتنفيذ وتقيم ومتابعة الخطة التربوية الفردية في جميع مراحلها.					
١٣	تعد المتابعة والتقويم المستمرين من العوامل الأساسية لنجاح الخطة التربوية الفردية .					

	العبـــارة	وضوح العبارة		مناسبة العبارة للبعد		التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
١٤	يعتمد إعداد الخطة التربوية الفردية على العناصر التالية أ) تحديد مستوى الأداء الحالي للتلميذ المتخلف عقليا.					
	ب) تحديد الأهداف بعيدة المدى وقصيرة المدى					
	ج)تحديد الخدمات التربوية والخدمات المساندة					
	د)تحديد بداية ونهاية الخدمات المطلوب تقديمها للتلميذ المتخلف عقلياً					
	هـــ)تحديد البدائل المكانية التربوية الملائمة للتلميذ المتخلف عقلياً					
	و)تحديد المعايير الموضوعية المناسبة لقياس أداء التلميذ المتخلف عقليا					
	ز)تحديد المشاركين في إعداد وتنفيذ وتقويم ومتابعة الخطة التربوية الفردية.					
	ح) تحديد المستلزمات التعليمية وغير التعليمية					
١٥	يتطلب إعداد الخطة التربوية الفردية أن تكون مبنية على توصيات فريق التشخيص والقياس.					
١٦	يجب أن يكون هناك تعاون وتنسيق بين أعضاء فريق الخطة التربوية الفردية عند تنفيذ الخطة التربوية الفردية					
١٧	يتوقف نجاح الخطة التربوية الفردية على جدية الأهل والعاملين في القيام بأدوارهم وتحملهم لمسؤولياتهم					
١٨	من الضروري أن تخضع الخطة التربوية الفردية للتقويم المستمر.					

سعادة الدكتور / محكم الاستبانة حفظه الله

أرجو التكرم من سعادتكم بإضافة ما ترونه مناسباً لهذا البعد من عبارات .

ولكم مني جزيل الشكر والعرفان .

البعد الثاني / الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية .

م	العبارة	وضوح العبارة: واضحة	وضوح العبارة: غير واضحة	مناسبة العبارة للبعد: مناسبة	مناسبة العبارة للبعد: غير مناسبة	التعديل المقترح
١	أختار بعض خطوات وعناصر الخطة التربوية الفردية بخبرتي الشخصية حتى يسهل علي تنفيذها وتطبيقها .					
٢	التزامي باستخدام الخطة التربوية الفردية سوف يساعد على الرفع من مستوى العملية التعليمية للتلاميذ المتخلفين عقليا .					
٣	التزم بالتواصل مع أسرة التلميذ المتخلف عقلياً لوضع القرارات المناسبة لحاجات التلميذ ضمن خطته التربوية الفردية .					
٤	ألتزم بوضع الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي يحتاجها التلميذ المتخلف عقلياً ضمن الخطة التربوية الفردية .					
٥	أقوم بإعداد خطة تربوية فردية لكل تلميذ من التلاميذ المتخلفين عقلياً الذين أقوم بتدريسهم .					
٦	أستعين عند تنفيذ الخطة التربوية الفردية بالفريق المتعدد التخصصات					
٧	ألتزم بالمشاركة مع الفريق المتعدد التخصصات عند إعداد الخطة التربوية الفردية.					
٨	أحرص على مشاركة الأسرة عند إعداد وتنفيذ وتقيم الخطة التربوية الفردية .					
٩	أقوم بتطبيق الخطة التربوية الفردية في مكان عملي .					
١٠	أقوم بتحديد نوعية وكمية الخدمة التربوية والمساندة المطلوبة لاحتياجات كل تلميذ متخلف عقلياً ضمن خطته التربوية الفردية.					
١١	أقوم عند إعداد الخطة التربوية الفردية للتلميذ المتخلف عقلياً : أ) تحديد مستوى الأداء الحالي للتلميذ .					
	ب) تحديد الأهداف بعيدة المدى وقصيرة المدى.					
	ج) تحديد الخدمات التربوية والخدمات المساندة.					
	د) تحديد بداية ونهاية الخدمات المطلوب تقديمها للتلميذ .					
	هـ) تحديد البدائل المكانية التربوية الملائمة للتلميذ					
	و) تحديد المعايير الموضوعية المناسبة لأداء التلميذ .					
	ز) تحديد المشاركين في إعداد وتنفيذ وتقويم الخطة التربوية الفردية .					
	ح) تحديد المستلزمات التعليمية وغير التعليمية					
١٢	أقوم بتقويم مدى تقدم التلميذ المتخلف عقلياً بشكل متسمر					

م	العبارة	وضوح العبارة		مناسبة العبارة للبعد		التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
١٣	ألتزم عند إعداد الخطة التربوية الفردية أن تكون مبنية على نتائج التشخيص والقياس لكل تلميذ متخلف عقلياً.					
١٤	ألتزم عند إعداد الخطة التربوية الفردية للتلميذ المتخلف عقلياً بتحديد المشاركين في الخطة التربوية الفردية					
١٥	أعدّ الخطة التربوية الفردية للتلميذ المتخلف عقلياً خلال فترة لا تتجاوز أسبوعين من نهاية إجراءات القياس والتشخيص .					
١٦	أبدأ في تنفيذ الخطة التربوية الفردية للتلميذ المتخلف عقلياً خلال فترة لا تتجاوز أسبوعاً من إعدادها.					
١٧	أقوم بتقويم الخطة التربوية الفردية مرة واحدة –على الأقل – كل عام دراسي .					
١٨	أقوم بتحديد تاريخ معين لبداية ونهاية الخطة التربوية الفردية .					
١٩	ألجأ إلى أي اختصاصي يمكن الاستفادة منه عند إعداد الخطة التربوية الفردية للتلميذ المتخلف عقليا					

سعادة الدكتور / محكم الاستبانة حفظه الله

أرجو التكرم من سعادتكم بإضافة ما ترونه مناسباً لهذا البعد من عبارات .

ولكم مني جزيل الشكر والعرفان .

....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....

البعد الثالث: العوامل التي قد تحول دون المعرفة والالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية

م	العبارة	وضوح العبارة		مناسبة العبارة للبعد		التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
١	عدم وجود دورات تدريبية توضح القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية					
٢	عدم فهم إدارة المعهد أو المدرسة الملحق بها برنامج لمشكلات معلمي التربية الفكرية المهنية					
٣	قلة زيارات المشرفين للعاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية لتوضيح القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية .					
٤	قلة تشجيع المشرفين على استخدام الأساليب الحديثة للخطة التربوية الفردية التي يمارسها العاملون في معاهد وبرامج التربية الفكرية					
٥	انخفاض مستوى الإعداد الأكاديمي للعاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية					
٦	انخفاض مستوى التعاون بين العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية عند إعداد الخطة التربوية الفردية.					
٧	كثرة الأعمال الملقاة على عاتق معلم التربية الفكرية					
٨	عدم تزويد المعاهد والبرامج بورش محمية ومختبرات ومعامل للإعداد المهني					
٩	عدم تواصل العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية مع أسرة الطفل المتخلف عقلياً					
١٠	عدم إطلاع العاملين على القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية					
١١	عدم حرص إدارة المعهد أو المدرسة الملحق بها برنامج التربية الفكرية على تنفيذ ومتابعة كل جديد في القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية					
١٢	عدم تزويد العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية بنسخ من القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية					

م	العبارة	وضوح العبارة		مناسبة العبارة للبعد		التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
١٣	عدم إطلاع العاملين على القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية أثناء دراستهم الجامعية					
١٤	عدم تفعيل دور الفريق المتعدد التخصصات عند إعداد الخطة التربوية الفردية					
١٥	عدم تفعيل القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية في الميدان					

هل توجد لديك عوامل أخرى تعتقد أنها قد تحول دون المعرفة والالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية أرجو ذكرها:

....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....

سعادة الدكتور / محكم الاستبانة حفظه الله

هل ترى بأن السؤال المفتوح أعلاه ملائم لأهداف هذه الدراسة ؟وما هو التعديل المقترح من قبل سعادتكم

الملحق رقم (٢)

الاستبانة في صورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

الإخوة / العاملون بمعاهد وبرامج التربية الفكرية حفظهم الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته . . . وبعد

يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير عنوانها (**مدى معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة : الخطة التربوية الفردية**)

وتهدف الدراسة إلى الكشف عن مدى معرفة والتزام العاملين في مجال التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية وتحديد العوامل التي تحول دون معرفتهم والتزامهم بهذه القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، والتوصل إلى مجموعة من المقترحات التي قد تسهم في المعرفة والالتزام بهذه القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية .

الرجاء التفضل بقراءة فقرات الاستبانة والإجابة عنها جميعاً حسب التعليمات مع العلم بأن إجاباتكم لن يطلع عليها أحد سوى الباحث ولن تستخدم إلا في خدمة البحث العلمي ولكم مني جزيل الشكر والعرفان على جهودكم وحسن تعاونكم .

الباحث

محمد علي مفرح القحطاني
قسم التربية الخاصة
كلية التربية.
جامعة الملك سعود

أولاً: بيانات عامة:

فضلاً ضع علامة (√) في المربع المناسب

١ - العمر..........سنة

٢ - سنوات الخبرة..........سنة

٣ - الوظيفة:

مدير

معلم

إخصائي اضطرابات النطق والكلام

إخصائي نفسي

مرشد طلابي

أخرى ، حدد........

٤ - المؤهل التعليمي

بكالوريوس تربية خاصة

بكالوريوس تربية

دبلوم تربية خاصة بعد المرحلة الجامعية

ماجستير

أخرى ، حدد........

٥ - نوع المكان التعليمي

معهد تربية فكرية

برنامج ملحق بالمدرسة العادية

ثانياً : أبعاد الدراسة

البعد الأول : مدى المعرفة بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية

م	العبارة	مدى المعرفة				
		موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	لدي معرفة بالمفهوم الإداري للخطة التربوية الفردية على أنها وثيقة مكتوبة لغرض التواصل والتنسيق الإداري بين أطراف العملية التعليمية.					
٢	لدي معرفة بالمفهوم التربوي للخطة التربوية الفردية على أنها وصف مكتوب لجميع الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات كل تلميذ يعاني من التخلف العقلي.					
٣	لدي معرفة بأن الخطة التربوية الفردية تعد من قبل الفريق المتعدد التخصصات.					
٤	لدي معرفة بأهداف الخطة التربوية الفردية والتي تتمحور حول حق التلميذ وأسرته في تلقي الخدمات التربوية والخدمات المساندة					
٥	لدي معرفة بأن نجاح الخطة التربوية الفردية يتوقف على توفير جميع الإمكانات المادية والبشرية والمكانية والوسائل التعليمية .					
٦	لدي معرفة بأنه ينبغي تحديد وقت لبداية ونهاية الخطة التربوية الفردية.					
٧	لدي معرفة بأنه يجب مشاركة الأسرة في إعداد وتنفيذ وتقييم ومتابعة الخطة التربوية الفردية في جميع مراحلها.					
٨	لدي معرفة بأن المتابعة والتقويم المستمرين يعتبران من العوامل الأساسية لنجاح الخطة التربوية الفردية.					
٩	لدي معرفة بأن إعداد الخطة التربوية الفردية يعتمد على مجموعة من العناصر المتمثلة في تحديد مستوى الأداء لدى التلميذ المتخلف عقلياً، وتحديد الأهداف والخدمات التربوية المساندة وتحديد البدائل المكانية والمعايير الموضوعية والمستلزمات التعليمية وغير التعليمية .					
١٠	لدي معرفة بأنه لايمكن إعداد الخطة التربوية الفردية بدون توصية من فريق التقييم والتشخيص .					
١١	لدي معرفة بأن يكون هناك تعاون وتنسيق بين أعضاء فريق الخطة التربوية الفردية عند تنفيذها .					
١٢	لدي معرفة بأن نجاح الخطة التربوية الفردية يتوقف على جدية العاملين والأسرة في القيام بأدوارهم وتحملهم لمسؤولياتهم .					
١٣	لدي معرفة بان الخطة التربوية الفردية يجب أن تخضع للتقويم المستمر .					

البعد الثاني : مدى الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية .

م	العبارة	مدى الالتزام				
		موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	لدي التزام بالقواعد التنظيمية المنظمة لأسلوب الخطة التربوية الفردية .					
٢	لدي التزام بتوظيف القواعد التنظيمية في استخدام الخطة التربوية الفردية ؛ مما يساعد على رفع مستوى العملية التعليمية للتلاميذ المتخلفين عقليا .					
٣	لدي التزام بعملية التواصل مع أسرة التلميذ المتخلف عقلياً وذلك لوضع الإجراءات المناسبة لحاجات التلميذ ضمن خطته التربوية الفردية .					
٤	لدي التزام بالأنظمة والقواعد الفاعلة في إعداد الخطة التربوية الفردية لكل تلميذ من التلاميذ ذوي التخلف العقلي					
٥	لدي التزام بتلك القواعد المنظمة لعملية المشاركة مع الفريق المتعدد التخصصات عند إعداد الخطة التربوية الفردية .					
٦	لدي التزام بالأنظمة والقواعد التي تعمل على تحديد نوعية وكمية الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي يحتاجها التلميذ ضمن خطته التربوية الفردية المصممة له .					
٧	لدي التزام بجميع القواعد والعناصر المنظمة لعملية إعداد الخطة التربوية الفردية للتلميذ المتخلف عقلياً .					
٨	لدي التزام عند إعداد الخطة التربوية الفردية للتلميذ المتخلف عقلياً بتحديد المشاركين في الخطة التربوية الفردية .					
٩	لدي التزام بجميع القرارات والنتائج الصادرة عن فريق التقييم والتشخيص في بناء الخطة التربوية الفردية .					
١٠	لدي التزام بجميع الفترات الزمنية المحددة سلفا ضمن القواعد التنظيمية في إعداد وتطبيق وتقويم الخطة التربوية الفردية .					

البعد الثالث:العوامل التي قد تحول دون المعرفة والالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية

م	العوامل	يحول هذا العامل دون المعرفة والالتزام				
		موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	عدم وجود ورش عمل توضح القواعد التنظيمية للتربية الخاصة بشكل عام والخطة التربوية الفردية بشكل خاص .					
٢	عدم اهتمام المشرفين التربويين بفكرة الخطة التربوية الفردية مما يقلل من اهتمامهم بالقواعد المنظمة لها.					
٣	ضعف مستوى الإعداد الأكاديمي للعاملين في معاهد وبرامج التربيـــة الفكريـــة حول الخطط التربوية الفردية .					
٤	ضعف مستوى التعاون بين العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكريـــة عند إعداد الخطة التربوية الفردية.					
٥	كثرة الأعمال الملقاة على عاتق معلم التربية الفكرية .					
٦	عدم تواصل العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية مع أسرة الطفـــل المتخلف عقلياً حتى يتصل بعناصر الخطة التربوية الفردية					
٧	عدم معرفة العاملين بوجود قواعد تنظيمية متعلقة بالخطة التربوية الفردية .					
٨	عدم حرص إدارة المعهد أو المدرسة الملحق بها برنامج التربية الفكريـــة علـــى تنفيذ ومتابعة كل جديد في القواعد التنظيمية وخصوصا فيما يتعلـــق بالخطـــة التربوية الفردية .					
٩	عدم تزويد العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية بنسخ من القواعـــد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية في بداية العام الدراسي الجديد .					
١٠	عدم توفر الإمكانيات اللازمة لتفعيل القواعد المنظمة للبرامج التربويـــة الفردية مثل الفريق المتعدد التخصصات .					
١١	عدم تفعيل القواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية من قبـــل إدارة المعهد أو البرنامج .					

عوامل أخرى ترى أنها قد تحول دون المعرفة و الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية ، أذكرها من فضلك :

....
....
....
....

الملحق رقم (٣)

بيان بأسماء السادة المحكمين

ملحق رقم (٣)

بيان بأسماء السادة المحكمين

م	الاســــــم	الوظيفة	مكان العمل
١	أ . د عبدالله محمد الوابلي	أستاذ بقسم التربية الخاصة	كلية التربية – جامعة الملك سعود
٢	أ . د محمد محمد شوكت	أستاذ بقسم التربية الخاصة	كلية التربية – جامعة الملك سعود
٣	أ. د عبدالرحمن الطريري	أستاذ بقسم علم النفس	كلية التربية – جامعة الملك سعود
٤	د. بندر ناصر العتيبي	أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة	كلية التربية – جامعة الملك سعود
٥	د. وائل مسعود	أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة	كلية التربية – جامعة الملك سعود
٦	د. على عبدرب النبي حنفي	أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة	كلية التربية – جامعة الملك سعود
٧	د. محمد جعفر ثابت	أستاذ مساعد بقسم علم النفس	كلية التربية – جامعة الملك سعود
٨	د. علي محمد هوساوي	أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة	كلية التربية – جامعة الملك سعود
٩	د. عبدالصبور منصور	أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة	كلية التربية – جامعة الملك سعود
١٠	د. إيهاب الببلاوي	أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة	كلية التربية – جامعة الملك سعود

الملحق رقم (٤)

بيان بخطة برامج مركز الاشراف التربوي

خطة البرامج الصباحية لإدارة التدريب التربوي لعام ١٤٢٦/١٤٢٧هـ المنعقدة في إدارة التدريب التربوي (مركز التدريب بغرب الرياض)

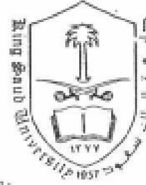
البرنامج	المدة (بالأيام)	الفصل الأول												الفصل الثاني																المستهدفون
		السبت ٧/١٥	السبت ٧/٢٢	السبت ٧/٢٩	الأحد ٨/١٤	الأحد ٨/٢١	الأحد ٨/٢٨	الأحد ١٠/١٨	الأحد ١٠/٢٥	الأحد ١١/٢	الأحد ١١/٩	الأحد ١١/١٦	الأحد ١١/٢٣	الأحد ١/١٢	الأحد ١/٢٠	الأحد ١/٢٧	الأحد ٢/٥	الأحد ٢/١٢	السبت ٢/١٨	الأحد ٢/١٩	الأحد ٢/٢٦	الأحد ٣/٤	الأحد ٣/١١	الأحد ٣/١٨	الأحد ٣/٢٥	الأحد ٤/٢	الأحد ٤/٩	الأحد ٤/١٦	الأحد ٤/٢٣	
التوجيه والإرشاد التعليمي والمهني	3														١٥١															مرشدو الطلاب
دراسة الحالة	3									١٥١																١٥٢				
التقويم الصفي في الصفوف الأولية	3										١٥٢														١٥٣					معلمو الصفوف الأولية
التعلم الإتقاني للصفوف الأولية	3					١٥٣															١٥٤									
تدريس الرياضيات للصفوف الأولية	3																					١٥٥								
فن تدريس اللغة الإنجليزية للمرحلة الابتدائية	3												١٥٤				١٥٦													معلمو اللغة الإنجليزية
طرائق تدريس اللغة الإنجليزية	3								١٥٥									١٥٧												
مهارة بناء الاختبارات لمعلمي اللغة الإنجليزية	3																						١٥٨							
مهارات تدريس النطق سمعياً	3																				١٥٩									معلمو التربية الخاصة
تدريس الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة	3														١٦٠															
الخطة الفردية لمعلم التربية الفكرية	3																											١٦١		
المكتبات المدرسية	3				١٥٦													١٦٢												أمناء المكتبات ومصادر التعلم
مصادر التعلم	5																		١٦٣											
المعلم الجديد	3								١٥٧														١٦٤							المعلمون
الإعداد الفني للدروس	3																					١٦٥								
الإيجابية في البيئة المدرسية	3									١٥٨														١٦٦						

الملحق رقم (٥)

خطاب موافقة رئيس قسم التربية الخاصة على
تطبيق أداة الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود
كلية التربية



الرقم : ....
التاريخ : / / ١٤هـ
المرفقات :

الموضوع :

طلب موافقة على تحكيم / تطبيق

أداة بحث لطالب ماجستير بقسم التربية الخاصة

اســـــم الطالب : محمد علي مفرح القحطاني .

رقــمه الجامعـــي : ٤٢٥١٢١٢٢٩ .

تخـصـصـــــه : تربية خاصة مسار التخلف العقلي .

المشرف على رسالته : أ.د. عبد العزيز العبدالجبار .

عـــنوان الـــرسالـــة : مدى معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهـــد التربيـــة الفكريـــة بالقواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة .

سعادة الدكتور رئيس قسم التربية الخاصة يحفظه الله تعالى

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .... وبعد

يرجى التوصية بالموافقة ، وفقاً لخطاب معالي أ.د. مدير الجامعة في ١٤١٦/٨/١هـ على :

- [ ] تحكيم الأداة البحثية المرفقة من قبل أعضاء هيئة التدريس .
- [x] تطبيق الأداة البحثية المرفقة .

وذلك وفقاً للأعراف العلمية .

مع رجاء الرفع إلى الدكتور عميد الكلية للاعتماد .

مع أطيب التحيات .

التاريخ / ١٠ / ١٤٢٧هـ

المشرف

أ.د. عبد العزيز العبدالجبار .

- موافقة الدكتور رئيس القسم : د / زيد البتال .

٢٠٧/١١/٠٩

- موافقة الدكتور عميد الكلية : د / خالد الحذيفي .

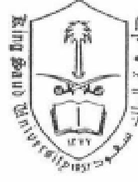


الملحق رقم(٦)

خطاب عميد كلية التربية موجة الى مدير عام التربية والتعليم بمنطقة الرياض بطلب الموافقة على تطبيق أداة الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود
كلية التربية
مكتب العميد



الرقم: ....
التاريخ: ٩ / ١٠ / ٢٧ ١٤هـ
المرفقات: ....

الموضوع: ....

سعادة مدير عام التربية والتعليم بمنطقة الرياض **حفظه الله**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ... وبعد:

أفيد سعادتكم أن طالب الدراسات العليا بقسم التربية الخاصة / محمد بن علي القحطاني يقوم بإعداد دراسة بعنوان " مدى معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة " ويرغب في تطبيق أداة الدراسة على معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض.

عليه ، آمل من سعادتكم التكرم بالموافقة على تطبيق أداة الدراسة وتسهيل مهمة الباحث.

شاكراً ومقدراً لسعادتكم حسن اهتمامكم وتقديركم سلفاً.

وتقبلوا فائق تحياتي وتقديري ...

عميد كلية التربية

د. خالد بن فهد الحذيفي

P.O.Box 2458, Riyadh 11451, ☎ 4674819, Fax. 4674815

ص.ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١ ، ☎ ٤٦٧٤٨١٩ ، فاكس ٤٦٧٤٨١٥

الملحق رقم (٧)

خطاب مدير عام التربية و التعليم بمنطقة الرياض (بنين) موجة الى مديري المعاهد والمدارس التي بها برامج تربية فكرية بشأن تسهيل مهمة باحث

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض (بنين)
إدارة التخطيط والتطوير
قســم البحوث والدراسات التربوية



الرقم: ٩/٢/ ٥٦٤٨ / ١٥٠١٠٥٤
التاريخ: ٢٧/ ١٠/ ١٤٢٧
المرفقات: ....

إلـى : مدير معهد / مدرسة وفقه الله

من : مديرعام التربية والتعليم بمنطقة الرياض (بنين)

بشـأن : تســهيل مـهمــة باحث

الســـلام عليكم ورحمـــة الله وبـــركاتـــه وبعـــد :

تقدم إلينا الباحـــث / **محمد علي مفرح القحطاني** ــ طالب الدراسات العليا (ماجستير) بجامعـــة الملك سعود ، بطلب إجراء دراسة بعنوان: ((**مدى معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعـاهد التربـــية الفكـــرية بالقواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة**)) . وتتطلب الدراسة تطبيق أداة البحث على عينة من العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية .

وبـنــاء على تعميم معالي الوزير رقـم ٥٥/٦١٠ وتاريخ ١٤١٦/٩/١٧هــ القاضي بتفويض الإدارات العامة للتربية والتعليم بإصدار خطابات السماح للباحـثين بإجراء البحـوث والدراســات ، ونظراً لاكتمال الأوراق المطلوبة ، نأمل تسهيل مهمة الباحث **مع ملاحظة أن الباحـث يـتحمل كامل المسؤولية المتعلقة بمختلف جوانب البحث ولا يعني سماح الإدارة العامـة للتربـية والتعليم موافقتها بالضرورة على مشكلة البحث أو على الطرق والأساليب المستخدمة في دراستها ومعالجتها .**

والله يحفظكـم ويرعاكم ،،،،

د. عبدالعزيز بن محمد الدبيان

الملحق رقم (٨)

بيان بأسماء معاهد وبرامج التربية الفكرية التي يعمل بها أفراد عينة الدراسة ومراكز الاشراف التابعة لها

بيان بأسماء معاهد وبرامج التربية الفكرية المشاركة في الدراسة ومراكز الإشراف التابعة لها

م	اسم المعهد / المدرسة	المركز
١	معهد التربية الفكرية شرق	الوسط
٢	معهد التربية الفكرية غرب	الوسط
٣	ب / الطفيل بن الحارث – فكرية	السويدي
٤	ب / ابن حزم – فكرية	الغرب
٥	ب / ابن البيطار – فكرية	الشمال
٦	ب / أبي سفيان بن الحارث – فكرية	الجنوب
٧	ب / الفجر – فكرية	الشرق
٨	ب / طلحة بن عبيدالله – فكرية	الشرق
٩	ب / النظيم – فكرية	الروضة
١٠	ب / حي الشفاء – فكرية	الجنوب
١١	ب / إياس بن معاوية – فكرية	الغرب
١٢	ب / ابن عباس – فكرية	الشمال
١٣	ب / الجهاد – فكرية	الروضة
١٤	ب / أسعد بن زرارة – فكرية	الشمال
١٥	ب / أمام الدعوة – فكرية	الغرب
١٦	ب / عبادة بن الصامت – فكرية	الوسط
١٧	ب / جابر بن عبدالله – فكرية	الوسط
١٨	ب / الأنصار – فكرية	الجنوب
١٩	م / السلام – فكرية	الشرق
٢٠	ب / الأصمعي – فكرية	الوسط
٢١	م / السويدي – فكرية	السويدي

م	اسم المعهد / المدرسة	المركز
٢٢	م / عروة بن مسعود – فكرية	الشمال
٢٣	ب / وادي حنيفة – فكرية	السويدي
٢٤	ب / عبدالرحمن بن القاسم – فكرية	السويدي
٢٥	ب / وائل بن حجر – فكرية	الروضة
٢٦	ب / منى – فكرية	الجنوب
٢٧	م / ابن بشر – فكرية	الغرب
٢٨	ب / عبدالله بن الطفيل – فكرية	الحرس الوطني
٢٩	م / الملك خالد – فكرية	الجنوب
٣٠	م / الفتح – فكرية	الشرق
٣١	ث / الأندلس – فكرية	الشرق
٣٢	ث / بدر – فكرية	السويدي
٣٣	ث / المعتمد بن عباد – فكرية	الشمال
٣٤	م / سعيد بن منصور – فكرية	الحرس الوطني
٣٥	ب / عبدالرحمن الداخل – فكرية	الحرس الوطني
٣٦	ب / سعيد بن زيد بن نفيل – فكرية	الروضة
٣٧	ب / أبي هريرة – فكرية	الغرب
٣٨	ب / المزاحمية – فكرية	الجنوب
٣٩	ب / ابن سيرين – فكرية	الروضة
٤٠	ب / بمدرسة البديع – فكرية	السويدي
٤١	ب / الإمام مسلم – فكرية	الغرب

تمت بحمدالله تعالى